

Le tableau suivant exprime les différentes valeurs traduisant la charge d'enseignement du professeur en fonction des catégories retenues.

TABEAU 5

LA CHARGE DES PROFESSEURS DES INSTITUTS DE TECHNOLOGIE EN FONCTION DU
SECTEUR D'ENSEIGNEMENT (1966-67)

Secteur d'enseignement	Z de pro- fesseurs	NOMBRE DE PERIODES PAR SEMAINE		PES moyen	DISTRIBUTION	
		Moyenne	Ecart-type		Concentration en Z des professeurs	Selon le nombre de périodes
Ensemble des matières	100	16.28	2.32	349.27	10 10.3 16.2 23.4 10.9 17.1 12.1	10-13 14 15 16 17 18 19-24
Matières communes	44.24	14.77	1.99	425.25	19 23.2 23.9	14 15 16
Matières de spécialisation	55.76	17.48	1.83	288.99	21.9 15 27.9	16 17 18

2/ La discipline d'appartenance

La charge moyenne de travail, selon les disciplines (Tableau 6), varie de 11.96 à 18.34 périodes par semaine, avec une variation du PES allant de 236.56 à 470.76; le nombre d'étudiants fluctue de 12.9 à 31.9. Si la charge nominale des professeurs d'éducation physique apparaît nettement inférieure à la moyenne, il faut savoir, par ailleurs, qu'ils avaient à assumer la responsabilité de la direction de dix heures d'activités parascolaires intra-murales; les instituts répartissaient les tâches de ces enseignants de la façon suivante pour une semaine totalisant trente et une heures de travail:

- intra-mural (midi)	5 heures
- intra-mural (soir)	5 heures
- préparation de cours	8 heures
- administration	7 heures
- réunions de professeurs	2 heures
- inter-scolaire	4 heures
	<u>31 heures</u>

TABLEAU 6

LA CHARGE DES PROFESSEURS DES INSTITUTS DE TECHNOLOGIE
EN FONCTION DE LA DISCIPLINE (1966-67)

DISCIPLINE	NOMBRE DE PERIODES PAR SEMAINE		PES	NOMBRE MOYEN D'ETUDIANTS PAR GROUPE
	Moyenne	Ecart-type		
Français	15.50	2.63	434.22	28
Anglais	15.47	1.02	470.76	30.4
Philosophie et Sociologie	12.16	1.16	381	31.3
Physique	15.52	1.62	390.36	25.1
Mathématiques	15.13	1.20	449.58	29.7
Education physique	11.96	1.95	374.08	31.3
Electrotechnique	16.84	1.55	322.28	19.12
Chimie industrielle	17.36	1.53	308.77	17.8
Autres spécialisation	18.34	1.98	236.56	12.9

3/ Le type d'enseignement

On peut observer (Tableau 7) que le nombre de périodes d'enseignement par semaine est sensiblement moins élevé pour les professeurs qui ne dispensent que de l'enseignement théorique par comparaison à ceux qui se consacrent à l'enseignement pratique: une différence de 3.6 périodes apparaît. Quant au troisième groupe représenté par les professeurs qui exercent les deux types d'enseignement, leur situation est intermédiaire: ils assument 1.89 période de plus que les premiers et 1.69 période de moins que les seconds. On peut noter également que le premier groupe consacre 46.03% de son temps à la prestation tandis que les second et troisième groupes y consacrent respectivement 57.11 et 51.9%.

D'après la convention collective de travail de 1965-67, 1967-69, entre le Gouvernement du Québec et le Syndicat des professeurs de l'Etat du Québec, il est noté à l'article 17.03, 19.03 *"que le professeur n'est pas tenu d'être à la disposition de l'école plus de huit heures consécutives par jour, du lundi au vendredi avec une heure et demie pour le repas du midi"* (1). La semaine de travail du professeur était donc de trente-deux heures et demie.

TABEAU 7

LA CHARGE DES PROFESSEURS DES INSTITUTS DE TECHNOLOGIE
EN FONCTION DU TYPE D'ENSEIGNEMENT (1966-67)

TYPE D'ENSEIGNEMENT	% DE PROFESSEURS	NOMBRE DE PERIODES PAR SEMAINE		PES	NOMBRE D'ETUDIANTS PAR GROUPE	
		moyenne	écart-type		moyenne	écart-type
Théorie	33.65	14.96	1.79	438.93	29.34	3.78
Laboratoire	2.49	18.56	0.82	254.88	13.73	3.30
Théorie, laboratoire et autres.	63.86	16.87	2.28	306.99	18.20 (T=21.18 L=15.21)	6.60 (T=8.30 L=5.83)

(1) Convention Collective de travail entre le Gouvernement de la province de Québec et le SPEQ 1965-67, art. 17.03, page 34, 1967-69, art. 19.03, page 47.

D) Les écoles d'infirmières

1/ La responsabilité de la formation des infirmières

Les écoles d'infirmières ont été, depuis les débuts, sous la dépendance des hôpitaux et l'étudiante-infirmière qui y était admise recevait gratuitement l'enseignement, le gîte, la pension alimentaire et les services de santé; en retour, les hôpitaux comptaient sur les étudiantes-infirmières pour assurer une partie des soins aux malades. En 1961, les étudiantes-infirmières assumaient 31.9% des soins dispensés aux malades alités, alors que le pourcentage assumé par les infirmières licenciées et les auxiliaires était respectivement de 30.9 et 37.2 (1).

La prolifération des écoles d'infirmières, que tout hôpital pouvait instaurer, indépendamment de son importance et de la qualité de son service médical, incita les associations nationales et provinciales d'infirmières, à réclamer des législations susceptibles d'établir des normes régissant la durée et la teneur de l'enseignement dispensé dans les diverses institutions. C'est ainsi qu'en 1922, toutes les provinces canadiennes avaient adopté des lois prescrivant l'enregistrement des candidates infirmières dans les associations accréditées et que des examens à cet effet étaient établis. En 1946, la législation du Québec rendait la licence obligatoire pour l'exercice de la profession infirmière et l'enseignement du "nursing".

Au cours des années 1960-67, deux études allaient s'avérer déterminantes sur la formation des étudiantes-infirmières et l'évolution des écoles d'infirmières: "*Regards sur L'enseignement du Nursing*" et "*La Formation infirmière au Canada*".

(1) MUSSALEM, Helen K., *La Formation infirmière au Canada*, rapport de la Commission royale d'enquête sur les services de santé, Ottawa, 1966, page 68.

da" par Helen K. Mussalem (1). La première enquête, en révélant que 16% seulement des écoles dirigées par les hôpitaux répondaient aux normes en vigueur pour "une accréditation volontaire", soulevait conséquemment des doutes sérieux sur la qualité des services infirmiers, doutes que venaient confirmer les résultats de la seconde étude. C'est ainsi que des interrogations sérieuses étaient soulevées quant à la pertinence de continuer à confier la formation des infirmières aux institutions hospitalières. Puisqu'il s'agissait là, avant tout, d'une fonction éducative, engageant de ce fait la responsabilité de l'Etat et que les hôpitaux, par nature, étaient d'abord préoccupés des soins immédiats à dispenser aux malades, n'y avait-il pas lieu plutôt de confier cette mission à de véritables maisons d'enseignement qui utiliseraient les milieux cliniques des hôpitaux comme laboratoires d'apprentissage? Ce sont ces interrogations qui devaient inciter à une refonte en profondeur de l'enseignement du nursing à partir de 1960 (2) et préparer l'intégration de cette mission aux autres missions éducatives du CEGEP.

- (1) MUSSALEM, Helen K.,
-Regard sur l'enseignement du Nursing, rapport sur l'enquête en vue de l'évolution des écoles de nursing au Canada, Association des Infirmières Canadiennes, Ottawa, 1960
-La Formation infirmière au Canada, Ottawa, 1966.

- (2) Alors que le rapport professeur-étudiant était de 1/28.3 en 1960 et de 1/15.6 en 1962, il n'était plus que de 1/9.8 en 1967, dans les écoles d'infirmières.

Sources: Association des Infirmières de la Province de Québec:
Rapports Annuels, 1960, 1962.

Association des Infirmières et des Infirmiers de la Province de Québec, La formation infirmière dans les CEGEP après cinq ans d'expérience, octobre 1972.

2/ Les personnels et leurs fonctions

Différents personnels se partageaient les responsabilités de la formation des infirmières en assumant des fonctions spécifiques. On retrouvait les postes de:

- a) *Directrice de l'école*: infirmière responsable de l'organisation de l'école, elle assure la surveillance et la direction des programmes de formation professionnelle, spirituelle, récréationnelle et sociale; elle répond de l'exercice de sa tâche à la "*directrice du nursing*" de l'hôpital.
- b) *Assistante-directrice*: infirmière nommée par la directrice pour l'assister dans la gestion des différentes activités de l'école.
- c) *Directrice des études*: responsable du programme d'étude, cette infirmière assure, conjointement avec la coordonnatrice clinique, une continuité dans la formation clinique de l'étudiante.
- d) *Coordonnatrice clinique*: infirmière responsable de la coordination entre l'enseignement théorique et pratique, elle veille, en outre, à maintenir une collaboration étroite entre l'école et l'hôpital et assure une continuité dans la formation clinique de l'étudiante.
- e) *Institutrice théorique*: infirmière chargée de l'enseignement des sciences (anatomie, physiologie, chimie) ou de celui des disciplines connexes (déontologie, histoire de la profession, hygiène, etc...); le professeur d'art du nursing appartient également à cette catégorie de personnel.
- f) *Institutrice clinique*: en plus de dispenser souvent l'enseignement théorique pertinent à sa spécialité, cette infirmière exerce l'enseignement clinique dans les différents services de l'hôpital. Elle assume toutes les tâches relatives à:

i/ La préparation de l'enseignement:

- analyse des ressources éducatives de son département;
- rencontre l'hospitalière, l'assistante-hospitalière et les monitrices pour planifier les expériences des étudiantes;
- prépare des exposés;
- prépare des questionnaires et autres textes pour les contrôles;
- établit la répartition des malades avec l'hospitalière et la monitrice;
- fait la répartition des contenus de cours avec l'aide de la coordonnatrice clinique et des autres institutrices;
- travaille en collaboration avec le personnel du service afin de maintenir l'unité dans le domaine éducatif.

ii/ La présentation de l'enseignement:

- fait des exposés magistraux en enseignement théorique;
- anime les discussions, séminaires et fait l'étude des dossiers des malades en enseignement clinique;
- conseille et guide l'étudiante auprès du malade (enseignement individuel).

iii/ L'évaluation de l'enseignement:

- administre les examens;
- corrige les examens et les contrôles;
- évalue les progrès de l'étudiante en collaboration avec la monitrice et l'hospitalière.

g) *Monitrice:* il s'agit d'une infirmière chargée d'orienter, d'aider, de conseiller et de surveiller l'étudiante dans l'application des soins; ses principales fonctions sont de:

- faire respecter par les étudiantes les exigences de la technique;
- réviser le dossier du malade pour corriger avec les étudiantes les erreurs possibles;
- apporter des suggestions susceptibles d'améliorer les soins et de faciliter la formation de l'étudiante;
- collaborer avec l'institutrice et l'hospitalière dans la répartition du travail et l'aménagement des horaires de l'étudiante;
- permettre aux étudiantes d'assister aux cours collectifs d'enseignement clinique en assurant la surveillance auprès des malades dont celles-ci sont responsables;
- aider l'institutrice clinique dans l'enseignement individuel, occasionnel.

A compter de 1960, toutefois, ce type de personnel disparut peu à peu et ses fonctions furent assumées par les institutrices cliniques.

3/ Régime pédagogique et programme

Le régime pédagogique des diverses écoles d'infirmières était varié; on y retrouvait trois structures d'aménagement d'un programme comprenant entre mille et quinze cents heures d'enseignement théorique et clinique et réparti sur trois ans;

- *mode traditionnel*: une période de quatre mois de cours intensifs était suivie de stages couvrant vingt-neuf mois pendant lesquels, outre l'enseignement clinique, l'étudiant recevait deux heures par jour d'enseignement théorique;
- *mode alternatif*: des sessions de cours de quatre à huit semaines alternaient avec des périodes correspondantes de stage et d'enseignement clinique;

- *mode de l'année scolaire*: dix mois de cours intensifs étaient suivis de deux années d'expérience en milieu hospitalier, accompagnés d'enseignement clinique et d'une session de cours durant la troisième année.

4/ Charge professionnelle

L'échantillon prélevé porte sur l'année académique 1966-67 et touche quinze des quarante et une écoles d'infirmières existantes au Québec à cette période; chacune des trois structures d'aménagement du programme était appliquée dans cinq écoles différentes.

Cette analyse des fardeaux d'enseignement ne concerne que les institutrices cliniques, qui dispensaient à la fois l'enseignement théorique, clinique et individuel. Les registres consultés (1) indiquaient le nombre annuel d'heures d'enseignement; divisant ce nombre par quarante-six, pour exclure la période de vacances, on obtenait ainsi, dans le Tableau 8, le nombre d'heures d'enseignement par semaine. Ce nombre, 36.25 heures par semaine, confirme l'examen fait des statuts et règlements relatifs au personnel enseignant: on y spécifie que les conditions de travail de ce dernier sont analogues à celles des infirmières licenciées: la semaine de travail de celle-ci était effectivement de trente-six heures et quinze minutes, repas exclus.

(1) Sources: Archives de l'Association des Infirmières de la Province de Québec.

TABEAU 8

LA CHARGE DES INSTITUTRICES CLINIQUES DANS LES
ECOLES D'INFIRMIERES (1966-67) (1)

ECOLE	NOMBRE D'ETUDIANTS	NOMBRE D'INSTITU- TRICES CLINIQUES	HEURES D'ENSEIGNEMENT THEORIQUE PAR SEMAINE (2)
1	96	5	4
2	169	10	4
3	88	6	6
4	158	15	5.50
5	204	12	6
6	64	7	5.50
7	50	7	4
8	264	14	6
9	255	15	5
10	156	16	5
11	232	14	4.50
12	117	8	3
13	224	10	4.50
14	72	6	5
15	270	19	3

(1) Le tableau ne tient pas compte des monitrices; en tenant compte de celles-ci, on obtient un rapport professeur-étudiant de 1/10.3 pour l'ensemble des quinze écoles.

Source: Archives de l'A.I.I.P.Q.

(2) Le reste du travail s'effectuait en milieu clinique pour compléter la charge hebdomadaire de 36.25 heures de travail.

1/ CEGEP I

Le premier CEGEP nous a fourni des statistiques pour l'année académique 1967-68 au cours de laquelle il ne dispensait que l'enseignement général: il s'agit du collège Lionel-Groulx. Des quarante-trois professeurs réguliers à temps complet, trente-cinq se consacraient exclusivement à l'enseignement dont vingt-six ne dispensaient que de l'enseignement théorique; les autres, soit neuf, assumaient les laboratoires en plus des cours théoriques. Dans cette institution qui utilisait un système de quarante unités de travail, analogue à celui rencontré dans les collèges classiques, la charge moyenne des trente-cinq enseignants retenus était de 12.57 périodes de cours par semaine avec un PES de 334.37. Le tableau suivant (Tableau 9) nous révèle que la différence de charge entre les professeurs de théorie et ceux qui se consacraient à la fois à l'enseignement théorique et aux laboratoires reste infime au niveau des périodes d'enseignement (12.58 et 12.56) et s'accroît en regard du PES (341.65 et 313.33). Par ailleurs, pour les premiers, la taille moyenne du groupe était de 28.15 étudiants et de 19.5 pour les seconds avec une moyenne pour l'ensemble de 26.6 étudiants; les professeurs de théorie assumaient, en moyenne, la responsabilité pédagogique de neuf étudiants alors que ceux de théorie-laboratoire assumaient cette même responsabilité auprès de soixante-seize étudiants. En outre, 25.7% des professeurs avaient une charge supplémentaire représentant en moyenne 1.9 période d'enseignement par semaine.

TABLEAU 9
CHARGE MOYENNE DES PROFESSEURS DU CEGEP LIONEL-GROULX (1967-68)
(ENSEIGNEMENT GENERAL)

TYPE D'ENSEIGNEMENT	NOMBRE DE PROFESSEURS	NOMBRE DE PERIODES PAR SEMAINE			PES		
		MINIMUM	MOYEN	MAXIMUM	MINIMUM	MOYEN	MAXIMUM
Théorie	26	11	12.58	14	186	341.65	448
Théorie et laboratoire	9	12	12.56	14	206	313.33	345
Ensemble des professeurs	35	11	12.57	14	186	334.37	448

2/ CEGEP II

Les données obtenues d'un second CEGEP, le Collège de Hull, concernent cinquante professeurs réguliers à temps complet, consacrés exclusivement à l'enseignement, pour la session d'hiver 1969; on y dispensait l'enseignement général et professionnel.

La charge moyenne, illustrée dans le Tableau 10, se situe, pour l'ensemble des professeurs, à 13.48 périodes par semaine avec un PES de 319; les professeurs de théorie-laboratoire ont 3.1 périodes de cours de plus par semaine que leurs confrères de l'enseignement théorique et un PES inférieur à ces derniers de 99.05. Pour la taille des groupes, on retrouve une moyenne de 26.4 étudiants pour les cours théoriques et de 23.8 étudiants pour les laboratoires. Le nombre total d'étudiants par professeur s'élève à 126.5 pour les professeurs de théorie et à 67.8 pour les professeurs de théorie-laboratoire. Dix pour cent seulement des professeurs se consacrent exclusivement aux laboratoires.

TABLEAU 10

CHARGE MOYENNE DES PROFESSEURS DU CEGEP DE HULL (HIVER 1969)
(ENSEIGNEMENT GENERAL ET PROFESSIONNEL)

TYPE D'ENSEIGNEMENT	NOMBRE DE PROFESSEURS	NOMBRE DE PERIODES PAR SEMAINE			PES		
		MINIMUM	MOYEN	MAXIMUM	MINIMUM	MOYEN	MAXIMUM
Théorie	19	9	11.5	14	224	380.2	522
Laboratoire (1)	5	12	15.0	18	36	356.0	
Théorie et laboratoire	26	12	14.6	21	122	281.15	560
Ensemble des professeurs	50	9	13.48	21	36	319.0	560

(1) On y retrouvait:

- 3 professeurs d'éducation physique: 15 périodes par semaine et PES moyen de 356;
- 1 professeur de techniques infirmières: 12 périodes par semaine et PES de 36;
- 1 professeur de biologie: 18 périodes par semaine et PES de 261.

CONCLUSION

1/ Au plan strict des variables lourdes, il est difficile, avec les quelques données dont nous disposons, de tracer un parallèle rigoureux entre les charges professionnelles des diverses institutions considérées; la diversité des programmes et les missions variées des maisons d'enseignement en cause rendraient d'ailleurs artificiel un tel rapprochement. Compte tenu de ces réserves, on peut toutefois tenter une comparaison entre les instituts de technologie et les CEGEP actuels en s'en référant aux disciplines de base (cours communs) et aux spécialités (matières de spécialisation) dispensées dans les deux types d'institutions. Dans cette optique, le tableau qui suit (Tableau 11) semblerait bien indiquer, de manière générale, une diminution au niveau des périodes de cours et du PES moyen en passant des premiers aux seconds.

TABEAU 11

COMPARAISON ENTRE LA CHARGE DES PROFESSEURS DES INSTITUTS DE TECHNOLOGIE (1966-67) ET CEUX DES CEGEP (1973-74)

DISCIPLINE	INSTITUTS DE TECHNOLOGIE (1)			CEGEP (2)		
	Nombre de périodes de cours par semaine	PES	Nombre d'étudiants par groupe	Nombre de périodes de cours par semaine	PES	Nombre d'étudiants par groupe
Français	15.50	434.22	28	13.34	385	28.8
Anglais	15.47	470.76	30.4	12.08	310	25.6
Philosophie	12.16	387	31.3	13.15	386	29.4
Sociologie	15.56	390.36	25.1	13.62	357	26.2
Physique	15.15	449.58	29.7	13.53	400	29.6
Mathématiques	11.96	374.08	31.3	15.25	338	22.2
Éducation physique (3)	16.24	322.08	19.1	14.31	257	17.9
Electro-technique	17.36	308.77	17.8	14.24	265	18.6
Chimie industrielle						

(1) Statistiques scolaire "Instituts 1966-1967".

(2) Opération Inventaire 1973-74

(3) Il faut se rappeler que les professeurs d'éducation physique des instituts de technologie devaient, outre leurs périodes d'enseignement, assumer la responsabilité de dix heures d'activités parascolaires par semaine.

- 2/ Nul doute que l'évolution soit toutefois beaucoup plus nette au niveau de la tâche et du rôle de l'enseignant. Le modèle pédagogique traditionnel, illustré par le cours magistral et la transmission systématique de connaissances selon un schéma purement linéaire de communication, a cédé peu à peu le pas à une conception plus dynamique de l'apprentissage, misant sur un engagement et une responsabilité accrues de l'étudiant. La modification de l'environnement culturel et éducatif, le développement de la technologie éducative, le décloisonnement des programmes, les recherches dans les domaines de la taxonomie et de la docimologie ont eu des répercussions profondes sur l'orientation des profils de tâche et le sens de la fonction pédagogique. (1)
- 3/ A la suite de recherches systématiques et de rencontres avec les personnes engagées immédiatement dans cette question, il a fallu se rendre à l'évidence: aucun document officiel, de quelque nature qu'il soit, ne permet de retracer formellement *"la genèse"* de la norme 1/15. C'est semble-t-il aux planificateurs du ministère de l'Education, au cours des années 1965, qu'il faille remonter pour trouver l'origine de cette norme comme facteur de détermination à priori des besoins d'enseignement et d'allocation des ressources professorales. Certes, les impératifs de la planification budgétaire pouvaient inciter à une norme de ce type mais aucune étude scientifique, statistique ou autre, n'explique les raisons pour lesquelles on a fixé ce rapport à 1/15 plutôt qu'à 1/13 ou 1/16: le choix de ce seuil est resté arbitraire. Sans doute faudrait-il s'en reporter au *"bon sens"* ou à la *"perception intuitive des besoins"* tout comme la répartition locale des effectifs ainsi déterminés a été laissée au *"sens du bien commun"*.

(1) Voir les chapitres, *Recherche sur la tâche des enseignants du collégial*, pages 113 - 125 et *Expérimentation et Prospective Pédagogiques*, pages 133 - 203.

BIBLIOGRAPHIE

ANGEL, Pierre, *Les tâches de l'Eglise dans l'enseignement, Prospectives*, Vol. 1, No 4, septembre 1965.

ARGUIN, Gérard, *Une théorie de l'organisation scolaire, les nouveaux collèges québécois*, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, Paris 1972.

ASSOCIATION DES INFIRMIERES DE LA PROVINCE DE QUEBEC, *L'argent et la profession d'infirmières*, mars 1974.

ASSOCIATION DES INFIRMIERES DE LA PROVINCE DE QUEBEC, *Etude des normes de l'enseignement infirmier dans le contexte de l'enseignement collégial* présentée à la Direction Générale de l'Enseignement Collégial, Montréal, décembre 1969.

ASSOCIATION DES INFIRMIERES DE LA PROVINCE DE QUEBEC, *La formation infirmière dans les CEGEP après cinq ans d'existence*, Montréal, octobre 1972.

ASSOCIATION DES INFIRMIERES DE LA PROVINCE DE QUEBEC, *Mémoire à la Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement*, Montréal, juin 1972.

ASSOCIATION DES INFIRMIERES DE LA PROVINCE DE QUEBEC, *Mémoire présenté au ministère de l'Education*, Montréal, mai 1965.

ASSOCIATION DES INFIRMIERES DE LA PROVINCE DE QUEBEC, *Rapports Annuels, 1960 à 1973*.

AUDET, Louis-Philippe et GAUTHIER, Armand, *Le système scolaire du Québec*, Montréal, Beauchemin, 1967.

CARDINAL, Jacques, *Le rapport maître-étudiant. Pourquoi?*, document dactylographié, 21 pages, octobre 1971.

COLLAB., *Nouvelles perspectives dans l'éducation des infirmières*, Université de Montréal, 1965.

COLLAB., *Le personnel enseignant devant le rapport Parent*, *Nouveau Monde*, Vol. XXVI, No 3, mars 1965.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, *Rapports Annuels, 1964-65 à 1972-73*.

DENIS, Ann et LIPKIN, John, *Le CEGEP: promesse et réalité, Prospectives*, Vol. 9, No 1, février 1973, pages 14 à 23.

DESJARDINS, Edouard Dr., GIROUX, Suzanne, FLANEGAN, Eileen C., *Histoire de la profession infirmière au Québec*, l'Association des Infirmières et Infirmiers de la Province de Québec, Montréal 1970.

ESCANDE, Claude, *Les classes sociales au CEGEP*, Collection Aspects No 21, Edition Parti-Pris, Ottawa 1973.

FARINE, Avigdor, *Baisse des effectifs scolaires et hausse du personnel enseignant au Québec*, *Prospectives*, Vol. 1, No 4, septembre 1965.

FEDERATION DES CEGEP, *Les Conventions Collectives des professeurs*, (Dossier de travail) Session d'étude 10-13 août 1971.

GAGNON, Gabriel et MARTIN, Luc, Québec 1960-1980, *La crise du développement*, Editions Hurtibise, HMH Ltée, 1973.

GINGRAS, Paul-Emile, *La vie pédagogique des collèges*, Cadre, Collection Pédagogie et Direction des études 1960-1970.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Document synthèse-Opérations-Projets*, 15 août 1969.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *L'Education au Québec en 1971*, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1971.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *L'Education au Québec*, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1972.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Les effectifs scolaires du Québec par niveau et type d'enseignement: Maternelle et élémentaire 1965-66 à 1971-72; Secondaire et post-secondaire 1965-66 à 1971-72*.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, Document d'éducation No 3, octobre 1967.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Maintenir le rythme de développement de l'Education en réduisant les coûts de production*, Direction Générale de la Planification, décembre 1970.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Maîtres et personnel de Direction requis par suite de la variation annuelle des effectifs scolaires et des départs des maîtres 1965-66, 1976-77*, Document préparé par Guy Bergeron, 3 décembre 1973.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *La politique des salaires dans le secteur public avec références particulières au secteur de l'enseignement*, par Nicole Vaillancourt Martin, économiste, Québec, 15 novembre 1964.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, Tomes I, II, III, Québec 1968.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, par Arthur Tremblay, Tomes I, II, Québec 1962.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Rapport Parent*, Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Volumes 1, 2, 3, 4, 5, Gouvernement du Québec, 1966.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Statistiques scolaires "Instituts 1966-1967"*, Archives.

MUSSALEM, Helen K., *Commission Royale d'enquête sur les services de santé, La Formation infirmière au Canada*, Ottawa 1966.

MUSSALEM, Helen K., *Regards sur l'enseignement du Nursing*, A.I.C., Rapport sur l'enquête en vue de l'évolution des écoles de nursing au Canada, Association des Infirmières Canadiennes, Ottawa 1960.

ROCHER, Guy, *Le Québec en mutation*, Edition Hutribise, HMH Ltée, Québec 1973.

THIBAUT, Marie, *Quelques statistiques sur le personnel des institutions privées et collèges publics, Prospectives*, Vol. 5, No 2, avril 1969.

THIBAUT, Marie, *Les effectifs étudiants et le personnel enseignant dans les associations regroupées au Cadre en 1971-72, Prospectives*, Vol. 8, No 1, janvier 1972.

CONVENTIONS COLLECTIVES

Conventions collectives des collèges classiques (voir les listes, pages 254 - 258).

Convention Collective de Travail entre le Gouvernement du Québec et le Syndicat des professeurs de l'Etat du Québec 1965-1967.

Convention Collective de Travail entre le Gouvernement du Québec et le Syndicat des professeurs de l'Etat du Québec 1967-1969.

Convention Collective de Travail entre le Gouvernement du Québec et le Syndicat des professeurs de l'Etat du Québec 1969-1971.

Convention Collective de Travail entre les syndicats de professeurs affiliés au secteur CEGEP et les Collèges d'enseignement général et professionnel, 1969.

Décret tenant lieu de Convention Collective entre le Personnel Enseignant et les collèges d'enseignement général et professionnel, Arrêté en conseil numéro 3812-72, 15 décembre 1972.

CHAPITRE II

L'ANALYSE DES SENTENCES ARBITRALES

CHAPITRE II

L'ANALYSE DES SENTENCES ARBITRALES

1/ Objectifs de l'analyse

Cette analyse vise à identifier, à travers la jurisprudence établie, les "acquis" du système scolaire qui ont trait spécifiquement à la répartition et à l'administration de la charge d'enseignement. Plus précisément, elle cherche à dégager:

- A) les conclusions générales qui découlent des sentences portant sur la répartition des charges d'enseignement;
- B) les éléments précis d'insatisfaction qui ont donné lieu à des litiges sur la tâche;
- C) les éléments de jurisprudence privilégiant des modes et des critères de distribution des charges d'enseignement.

2/ Analyse proprement dite

Le dépouillement des sentences arbitrales, présentement disponibles au Greffe des Tribunaux d'Arbitrage du ministère de l'Éducation, (au nombre d'environ deux cents), n'a pas permis de retracer de jugement arbitral pertinent à la tâche des enseignants du niveau collégial. Toutefois, il faut retenir cinq sentences arbitrales (1) qui portent sur des problèmes de tâche d'enseignement au niveau secondaire.

(1) Voir la liste aux Annexes, page 259.

Parmi ces sentences, deux jugements sont particulièrement importants. Il s'agit d'abord de la *Sentence 080* du président Paul-Arthur Gendreau et de la *Sentence 147* du président Robert Cliche. Cette dernière est utilisée d'ailleurs comme base de jurisprudence dans les autres sentences analysées.

Enfin, il faut préciser ici que l'analyse n'a porté que sur les dossiers disponibles au Greffe des Tribunaux d'Arbitrage du ministère de l'Education. Il a été jugé peu utile de poursuivre la recherche à un autre niveau, au ministère du Travail par exemple. Les quelques dossiers dont nous disposons ne font, en aucun cas, référence à une jurisprudence antérieure sur le problème particulier de la tâche d'enseignement. Nous pouvons donc prendre pour acquis que ces jugements constituent les premiers éléments de jurisprudence dans ce domaine.

3/ Conclusions générales dégagées des sentences

Il ressort, à l'analyse, que les Conseils d'arbitrage sont unanimes à reconnaître la difficulté de l'administration et de la répartition des charges d'enseignement, en dépit des mécanismes prévus à cet effet par les conventions collectives, en particulier l'application du rapport maître-élève. Quant à cet aspect de la question, les principales conclusions ne peuvent que se situer au niveau des généralités des textes des conventions collectives. Ainsi, on arrive à conclure que:

- Le respect intégral de la norme maître-élève peut conduire à des charges individuelles d'enseignement qui sont lourdes (très lourdes, dans certains cas), même si elles sont égales.
- La répartition des tâches des enseignants, à l'intérieur de l'école, doit être conforme aux règles de distribution des tâches, établies conjointement par la commission et le syndicat.
- L'équilibre de la répartition des fonctions et responsabilités peut être faussé; (donc) "il est possible qu'un ensei-

gnant soit lésé par la répartition des fonctions et responsabilités à l'intérieur de son école." (1)

- L'évaluation des charges individuelles doit "tenir compte de tous les aspects de la tâche, en tentant de rechercher le meilleur équilibre entre chacun des employés," (2) c'est-à-dire, se fonder sur les "obligations imposées à l'instituteur par rapport à ses collègues, dans une institution donnée." (3)
- Il semble "impossible d'ériger en principe des règles et des critères: chaque cas doit être étudié à son mérite; ..." (3) des tentatives d'allègement peuvent être proposées ou appliquées, et il appartient à l'instituteur qui se plaint de faire la preuve "qu'il est trop chargé par rapport à l'ensemble de ses compagnons de travail." (3)

4/ Éléments d'insatisfaction

Les éléments d'insatisfaction, qui ont donné lieu à des litiges, sont de deux types. Certains concernent les mécanismes de répartition, prévus par la Convention:

- non consultation du conseil d'école sur la répartition des fonctions et responsabilités;
- règles de répartition des fonctions et responsabilités établies conjointement.

La plupart des insatisfactions concernent toutefois l'application des règles de répartition:

- non application des critères d'allègement;
- charge trop lourde à cause d'un nombre trop élevé de périodes d'enseignement (26 périodes hebdomadaires);

(1) Sentence 080.

(2) Sentence 199.

(3) Sentence 147.

- non application des règles de répartition des charges quant à la grandeur des groupes d'étudiants (groupes supérieurs à 35 élèves);
- non application des règles de répartition des charges quant au nombre de périodes d'enseignement (plus de 22 périodes hebdomadaires);
- charges trop lourdes, en tenant compte à la fois des périodes d'enseignement, du nombre de groupes d'élèves, du nombre d'élèves par classe et du PES.

Les présidents des conseils d'arbitrage impliqués reconnaissent, du moins implicitement, que les règles de répartition des tâches, établies conjointement, ne peuvent être contestées quant à leur applicabilité. Seule leur application à des cas particuliers peut être mise en cause, compte tenu des textes des conventions collectives.

En pratique, il s'ensuit qu'il ne suffit pas qu'un professeur fasse la preuve qu'il est *trop* chargé, il faut qu'il soit démontré qu'il a une *plus* lourde charge que la charge moyenne des professeurs de son école.

5/ Modes et critères de distribution privilégiés

Strictement parlant, on ne retrouve donc pas, dans les sentences, de modes ou critères de répartition bien nets qui seraient utilisables pour une définition "*à priori*" d'une charge d'enseignement équitable. Par contre, on y note certains critères qui rendent possible une évaluation "*à posteriori*" de la charge relative d'enseignement.

Le président Gendreau érige d'abord en principe qu'il doit s'établir "*un équilibre dans la tâche d'un instituteur entre ses classes plus ou moins nombreuses et son plus ou moins grand*

nombre de périodes." (1) C'est pourquoi il ne retient pas systématiquement la norme de 35 élèves par classe ou le nombre de 22 périodes par semaine pour évaluer la charge des enseignants dans la cause en question.

Par ailleurs, le président Cliche se montre plus explicite et énumère certains critères d'évaluation de la charge relative des enseignants. Il retient les facteurs suivants:

- " - moyenne (observée) des périodes réparties à l'ensemble des professeurs;
- la clientèle particulière assignée à un professeur...
(quant à) la qualité des élèves (qui) joue un rôle dans l'équilibre de la répartition des tâches;
- ... le cumul des matières et des niveaux enseignés;
- le nombre d'élèves attribués à un professeur..." (2)

Il précise en outre que, selon les circonstances, d'autres critères peuvent s'ajouter à ceux-ci. Enfin, il énonce le principe de la "pondération" des divers critères dans l'application, par suite de l'interrelation qui existe entre chacun d'eux.

Cette "pondération" prend la forme d'un "coussin" de deux périodes qu'il alloue, au-dessus de la moyenne observée des périodes d'enseignement, dans l'évaluation de la charge, en plus de prendre en considération certains critères d'allègement:

- aide apportée par des collègues;
- exemption de la surveillance des examens;
- qualité supérieure des élèves;

(1) Sentence 080.

(2) Sentence 147.

- libération spéciale;
- préparation de cours moins onéreuse.

Il faut forcément reconnaître que les "*acquis jurisprudentiels*" demeurent fort maigres, tant au niveau des conclusions générales qu'à celui des critères qui pourraient aider une administration pédagogique à mieux cerner le problème de la répartition des tâches en des charges, équitables certes, mais aussi normales. Par ailleurs, il ne doit pas être tellement satisfaisant, pour des enseignants, de se faire dire qu'ils ont une lourde charge, mais qu'il en est de même pour leurs collègues.

SECTION II

LA LECTURE DE LA SITUATION ACTUELLE (LE PRESENT)

CHAPITRE I

L'OPERATION INVENTAIRE 1973-1974

CHAPITRE I

L'OPERATION INVENTAIRE 1973-74

1/ Les objectifs de l'opération

Sept des huit membres de la Commission ont vécu dans les collèges d'enseignement général et professionnel durant un temps plus ou moins long, soit comme professeurs, soit comme administrateurs. C'est donc dire que presque tous avaient, à des degrés divers, une certaine perception de la charge des enseignants du collégial dans leur milieu respectif. D'autre part, comme toutes les autres personnes du milieu, ils avaient été amenés à se faire une représentation de ce qui se passait dans les autres collèges de la province à partir de ces affirmations que chacun rapporte et que personne n'a jamais eu le loisir de vérifier.

Dès les premières rencontres des commissaires, en juillet 1972, il apparut primordial:

- de connaître la méthode utilisée par chaque collège pour déterminer la charge des enseignants;
- de connaître la charge professionnelle des enseignants au point de vue de l'enseignement et des autres tâches qui modifient la charge d'enseignement;
- d'évaluer le coût de l'enseignement de chaque discipline ou programme, au point de vue du salaire des enseignants et du coût des laboratoires, ateliers, etc...;
- d'évaluer l'influence sur la charge des enseignants de la "dispersion" des enseignements professionnels.

2/ Clientèles et moyens d'information

En raison du peu de temps dévolu à la Commission pour l'exécution de son mandat (terme prévu: fin de juin 1974), nous avons initialement décidé de recueillir les données pertinentes pour l'année scolaire 1972-73, que nous croyions facilement accessibles, tandis que pour faire l'étude de l'année en cours (1973-74) il nous aurait fallu attendre la mise en marche de la session d'hiver 74, ce qui aurait retardé la production des tableaux d'analyse nécessaires aux délibérations de la Commission.

Notre étude devait-elle s'étendre à toutes les institutions de niveau collégial ou seulement aux collèges publics? Notre mandat restait tacite sur ce sujet. Par ailleurs, le Décret tenant lieu de Convention Collective pour les institutions privées ne faisait pas non plus mention de la formation d'une commission d'étude, comme c'était le cas pour le Décret régissant les relations de travail dans les CEGEP. Nous nous sommes adressés à l'Association des Collèges privés pour inviter ces institutions à participer volontairement à l'Opération Inventaire. Après discussion avec ses membres, l'Association, en la personne de son secrétaire général, déclinait notre invitation en alléguant:

"Le caractère très spécifique de l'enseignement collégial privé et des situations diversifiées qu'on y rencontre au plan du corps professoral à cause de nombreux facteurs dont, entre autres, - le traitement à tarif réduit de plusieurs prêtres, religieux et religieuses, ce qui risque de fausser le portrait de l'inventaire au plan salaire; - la répartition différente de la tâche des enseignants qui, dans le secteur privé, comporte des caractéristiques particulières que l'on peut difficilement comptabiliser dans un questionnaire unique, sans risquer de fausser la réalité à ce sujet".

La Commission dut donc, à regret, se soumettre à cette décision et limiter son étude aux collèges du réseau public d'enseignement collégial.

S'il avait été possible de trouver dans quelque service du Ministère les informations dont nous avons besoin, notre tâche eut été facilitée considérablement et, en outre, nous n'aurions pas eu à "ennuyer" les collègues avec des demandes particulières. Nous avons pensé aux "fiches du personnel" que les collègues doivent remplir et retourner à SIMEQ à chaque année. Mais une rencontre avec les personnes responsables de ce dossier nous apprit que les collègues publics n'avaient pas tous retourné les formulaires de 1972-73. Quant aux formulaires de 1973-74, il aurait fallu attendre jusqu'en mars ou avril pour qu'ils soient validés. Bien plus, un examen de ces formulaires nous les révélait inutilisables parce que les renseignements qu'ils contenaient ne répondaient pas à nos besoins. Il fallait, de toute évidence, que la Commission élabore son propre questionnaire.

Des visites préliminaires dans une douzaine de CEGEP, de la fin d'août à la mi-octobre 1973, nous apportèrent des doutes sérieux sur la possibilité pratique de recueillir les données pertinentes de l'année 1972-73, parce que plusieurs collègues avaient déjà, par mesure d'économie, effacé les bandes ou les disques permettant de traiter par informatique les données concernant les étudiants. La transcription manuelle de quelque cent mille inscriptions par session aurait requis un déploiement d'efforts et un étalement dans le temps si considérables que nous revenions sur notre décision d'opter pour l'année 1972-73. La conclusion s'imposait.

En dépit du retard important que cette décision nous apportait par rapport à notre échéancier initial, le choix de 1973-74 s'imposait également pour des raisons particulières:

- 1973-74 était la première année complète d'application du Décret dont certaines modalités influaient sur la charge des enseignants (comme l'exclusion des chefs de département de la norme);
- 1973-74 était également l'objet d'une étude du Centre de Sondage de l'Université de Montréal, auprès des enseignants de

CEGEP, étude requise par notre Commission pour en arriver à une analyse quantitative et qualitative des charges d'enseignement et évaluer les phénomènes de satisfaction des enseignants dans l'exercice de leurs tâches.

3/ Sensibilisation du milieu

Pour mener à bien cette opération dans les CEGEP, il fallait nous assurer de la collaboration entière de ceux-ci. C'est pourquoi nous avons rencontré les directeurs généraux au cours d'une de leurs réunions (le 19 octobre 1973). Il serait sans doute excessif de dire que notre demande a reçu un accueil enthousiaste à cette occasion; cependant le président de l'assemblée concluait la rencontre en ces termes:

"... je crois pouvoir, au nom de l'assemblée, vous assurer que nous vous fournirons les données les plus exactes possibles. La Commission n'ignore pas qu'elle n'est pas la seule à venir solliciter des données dans nos collèges; aussi qu'elle ne s'étonne pas des difficultés qu'elle aura parfois à être servie. On vous accorde aujourd'hui notre accord de principe..."

Les données dont nous avions besoin étaient dispersées dans les différents services (service du personnel, registrariat, service de l'informatique, service des finances, service de l'éducation permanente) de quarante-sept collèges ou campus disséminés à travers un immense territoire. Si le temps l'avait permis, nous serions certes allés rencontrer les différents responsables, mais les impératifs de notre échéancier nous l'interdisaient. Aussi, le 13 novembre 1973, le coordonnateur écrivait à chaque directeur général pour:

- lui présenter le plan de travail de la Commission;
- lui demander officiellement l'autorisation nécessaire pour avoir accès aux informations que nous voulions;

CEGEP, étude requise par notre Commission pour en arriver à une analyse quantitative et qualitative des charges d'enseignement et évaluer les phénomènes de satisfaction des enseignants dans l'exercice de leurs tâches.

3/ Sensibilisation du milieu

Pour mener à bien cette opération dans les CEGEP, il fallait nous assurer de la collaboration entière de ceux-ci. C'est pourquoi nous avons rencontré les directeurs généraux au cours d'une de leurs réunions (le 19 octobre 1973). Il serait sans doute excessif de dire que notre demande a reçu un accueil enthousiaste à cette occasion; cependant le président de l'assemblée concluait la rencontre en ces termes:

"... je crois pouvoir, au nom de l'assemblée, vous assurer que nous vous fournirons les données les plus exactes possibles. La Commission n'ignore pas qu'elle n'est pas la seule à venir solliciter des données dans nos collèges; aussi qu'elle ne s'étonne pas des difficultés qu'elle aura parfois à être servie. On vous accorde aujourd'hui notre accord de principe..."

Les données dont nous avions besoin étaient dispersées dans les différents services (service du personnel, registrariat, service de l'informatique, service des finances, service de l'éducation permanente) de quarante-sept collèges ou campus disséminés à travers un immense territoire. Si le temps l'avait permis, nous serions certes allés rencontrer les différents responsables, mais les impératifs de notre échéancier nous l'interdisaient. Aussi, le 13 novembre 1973, le coordonnateur écrivait à chaque directeur général pour:

- lui présenter le plan de travail de la Commission;
- lui demander officiellement l'autorisation nécessaire pour avoir accès aux informations que nous voulions;

- lui demander également *"le nom des personnes de vos services administratifs qui pourraient agir comme répondants de l'une ou l'autre des sections auprès de la Commission"*.

Du 27 novembre au 7 décembre 1973, le coordonnateur de la Commission et le responsable de l'opération ont rencontré les représentants des collèges dans des réunions régionales pour leur expliquer les objectifs de l'étude et leur donner les informations et la documentation nécessaires à son bon déroulement. La chasse était ouverte.

4/ Cueillette et vérification des données

Les répondants désignés par les directeurs généraux ont été, dans certains cas, très efficaces et les informations nous sont parvenues dans un délai raisonnable. Par ailleurs, cinq mois après le début de l'opération, il fallait encore informer certaines personnes sur la façon de procéder, donner à des secrétaires des informations contenues dans la documentation que le répondant avait jeté sur son bureau ou ailleurs, sans lever le petit doigt pour la transmettre à qui de droit.

Les principales difficultés rencontrées dans cette cueillette des informations s'expliquent par les faits suivants:

- les collèges (et en particulier les services du personnel) sont saturés de demandes du type *"formulaire à remplir"*, et disent ne pas disposer du personnel nécessaire pour y répondre;
- beaucoup de ces formulaires, fastidieux à compléter, ne semblent là que pour *"ennuyer le monde"*: plusieurs ne voient pas le bien-fondé de ces corvées;
- de ce qui précède, certaines gens développent l'attitude de ne faire que ce qui rapporte, sous une forme ou une autre;
- quant à la charge des enseignants, les documents disponibles étaient, assez souvent, un texte de projet initial s'éloi-

gnant, en outre, passablement de la réalité vécue; une fois la session en marche et chacun affairé à ses occupations, on ne se soucie guère généralement de consigner les détails exacts de l'état de la situation;

- dans quelques cas, les documents disponibles étaient tellement embrouillés qu'il fallait recourir aux départements pour connaître les cours dispensés par chaque enseignant.

Sauf pour les étudiants, dont les données étaient enregistrées sur bandes magnétiques ou disques (dans la plupart des cas), toutes les informations demandées devaient être inscrites sur des formulaires spéciaux (dont on trouvera un exemplaire à la fin du présent chapitre). La transcription des informations sur formulaires, puis leur perforation à SIMEQ, a été l'occasion d'une foule d'erreurs qu'il faudra rectifier par la suite.

Il ne suffisait pas de recueillir les données, il fallait de toute évidence vérifier chacune des informations dès que surgissait un doute. Si l'on songe que cette vérification devait toucher plus de 9,000 dossiers d'enseignants et quelque 180,000 dossiers d'étudiants, on ne s'étonnera guère d'apprendre l'énergie qu'il a fallu y consacrer:

- le responsable de l'opération, à peu près à temps complet pendant dix-huit mois;
- quatre autres membres de la Commission pendant deux à trois mois.

La chasse aux informations dont nous avons prévu le terme pour les premiers jours de mars n'a pu être arrêtée qu'à la fin de juin 1974. Si nous voulions "*aboutir*" en temps utile pour les délibérations finales de la Commission, il fallait d'urgence concentrer les efforts sur la validation du fichier central. C'est ce qui explique que le Collège Dawson et le campus de Chicoutimi du Collège régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean aient été exclus de notre étude, le premier parce que son dossier était de

toute évidence très incomplet et incohérent; quant au second, nous l'attendons encore (!).

Pour en terminer sur ce point, signalons tout de suite que la lecture des tableaux d'analyse produits par SIMEQ nous a apporté la certitude que d'autres dossiers étaient (et sont restés) incomplets. En voici deux exemples: le collège de Sherbrooke ne nous a fourni aucune donnée concernant son campus de Granby et le collège Edouard-Montpetit n'a présenté aucun professeur de langues secondes alors que les étudiants y sont nombreux en anglais, en espagnol et en allemand.

5/ Traitement informatique et validation des données

Le traitement des données et la production des tableaux d'analyse ont été confiés au Service d'Informatique du ministère de l'Education (SIMEQ). Ce choix s'imposait pour plusieurs raisons qui peuvent s'exprimer ainsi:

- A) SIMEQ est un service à l'intérieur du Ministère dont dépend administrativement la Commission, ce qui signifie que la Commission n'a pas à assumer les frais de l'opération.
- B) L'équipe de SIMEQ travaillant sur le projet est logée dans le même édifice que la Commission, ce qui facilite les nombreuses rencontres nécessaires.
- C) Par des ententes entre les services concernés, le projet de la Commission a obtenu un niveau de priorité qu'il n'aurait sûrement pas été possible d'obtenir d'une firme extérieure, tant au point de vue du personnel affecté au projet que pour l'accès à l'ordinateur. L'opération inventaire a mobilisé un analyste à temps complet durant dix-huit mois, ainsi que cinq programmeurs pour des périodes variables, mais totalisant trente-six mois-homme, sans compter l'apport d'un analyste-conseil et le support administratif de leur supérieur.

Déterminer au départ les types de tableaux qui seraient utiles à la Commission n'était pas chose facile. Une première liste, dressée par la Commission et soumise à l'équipe de SIMEQ, donnait lieu à une évaluation de quelque cinquante mille pages de production. Il a donc fallu se mettre à la tâche pour réduire cette liste à des proportions plus réalistes et s'assurer de la compréhension des besoins exprimés.

Pendant que l'équipe de SIMEQ élaborait les quelque deux cents programmes nécessaires, les membres de la Commission devaient s'assurer de la validité des données de la banque centrale. Nous avons donc élaboré quarante-trois tests de cohérence pour déceler les erreurs qui auraient pu échapper à notre examen des fiches des enseignants. Cette opération nous a permis de corriger quelque cinq à six cents erreurs. Cependant, tous les tests du monde ne nous auraient pas permis de déceler certaines erreurs, découvertes un peu par hasard, à un moment ou l'autre de notre travail: l'absence de certains dossiers, des charges d'enseignants partiellement tronquées, etc...

Notre banque centrale de données comportait quatre fichiers: les enseignants, les étudiants, les budgets et la pondération officielle des cours. Les trois premiers, provenant des collèges, étaient de toute évidence de qualité douteuse; nous avons pu, dans une bonne mesure, améliorer la qualité du fichier des enseignants. Cependant, comme nous l'avons signalé précédemment, il reste des failles certaines; les collèges, à la lecture des tableaux les concernant, se rendront compte si les données correspondent à ce qu'ils connaissent de leur situation propre.

Pour ce qui est des données relatives aux étudiants, dès que le fichier contenait un numéro d'identification, un numéro de programme et un ou des codes de cours valides, nous n'avions aucun moyen de vérifier plus avant leur exactitude. Par les tableaux d'analyse produits en utilisant simultanément les deux fichiers, celui des professeurs et celui des étudiants (comme

dans l'étude du rapport professeur/étudiant), l'incompatibilité de ces deux fichiers nous est apparue évidente. A titre d'exemple, un collège a inscrit ses étudiants dans les cours de français de la série 101, 201, etc... tandis que les professeurs mentionnés y enseignaient la série 102, 202, etc...

Le troisième fichier, celui des budgets de laboratoire, nous montre la pauvreté de l'information fournie: on rencontre beaucoup de cas où un budget de laboratoire est assigné à telle discipline, alors qu'il n'y a pas d'étudiants et vice versa.

Ces dernières constatations nous ont amenés à exclure, de la publication, les tableaux d'analyse qui portaient sur le rapport professeur/étudiant et ceux qui analysaient les coûts des laboratoires.

Notre analyse porte sur:

- 41 collèges ou campus;
- 9309 enseignants;
- 96217 étudiants (automne-73);
- 79165 étudiants (hiver-74);
- 84 disciplines;
- environ 1500 matières (cours).

Ceux qui ont assisté à la rencontre avec les directeurs généraux le 19 octobre 1973, ou à des rencontres plus restreintes et qui n'étaient pas familiers avec les CEGEP ont été étonnés de certaines réticences exprimées. Certains directeurs généraux croyaient que cette opération portait atteinte à l'autonomie de leur collège, et d'autres, parmi les membres de la Commission, se demandaient comment les collèges, institutions financées entièrement par les deniers publics, pouvaient croire que leur autonomie excluait tout contrôle sur leur façon d'administrer ces mêmes biens publics. Dans cette même rencontre du 19 octobre, quand le président nous invite à ne pas nous étonner "*des difficultés que nous aurons à être servis*", il manifeste un es-

prit prophétique ou une bonne connaissance de l'administration des collèges de la province. Pour ne pas être injuste cependant, nous devons dire que le niveau de difficulté que nous avons rencontré n'a pas été le même partout. En plusieurs endroits, nous avons reçu une excellente collaboration, tandis qu'à d'autres endroits, il nous a pratiquement fallu arracher les informations dont nous avions besoin.

En plus du nombre incalculable d'appels téléphoniques que nous avons effectués, nous avons dû finalement nous rendre personnellement au moins une fois dans chacun des collèges et campus du réseau (et jusqu'à neuf fois dans le même collège). Au total, nous avons effectué cent cinquante visites et parcouru trente-six mille deux cent soixante-cinq milles de route.

6/ La répartition locale des ressources professorales

A quelque deux ou trois exceptions près, les collèges ne disposaient généralement d'aucun document faisant état d'une méthode élaborée de répartition des effectifs entre les départements ou de la détermination de la charge des enseignants selon les disciplines. Beaucoup d'institutions ont continué à opérer selon les données de l'année précédente en apportant, au besoin, certaines modifications mineures. D'autres collèges, depuis l'introduction de la norme 1/15, avaient fixé la charge de tous les enseignants à quinze périodes par semaine. Parmi ces derniers, quelques-uns en sont pratiquement restés là, alors que d'autres ont fait des tentatives pour pondérer le nombre d'heures-contact en fonction d'autres éléments de la charge.

Certains collèges ont ainsi commencé à élaborer une méthode tenant compte d'autres éléments de la charge des enseignants, comme la préparation et le "suivi", opération marquant un net progrès par rapport à leur méthode antérieure plus globale; cependant de leur propre aveu, leur cheminement n'est pas achevé et l'expérience est trop courte pour en tirer des conclusions décisives.

Il faut convenir, par ailleurs, que la Commission a été trop absorbée par les autres objectifs fixés pour consacrer beaucoup de

temps à celui-ci.

7/ La transmission des "données brutes"

Au fur et à mesure que les divers tableaux d'analyse étaient produits par SIMEQ et "revérifiés" par la Commission, des copies en étaient immédiatement adressées aux organismes directement concernés par les travaux en chantier: le ministère de l'Education (S.G.P.O.E.), la Fédération des CEGEP, la Fédération Nationale des Enseignants Québécois (FNEQ/C.S.N.) et la Fédération des Enseignants de CEGEP (FEC/C.E.Q.). Au-delà de huit mille pages de "données brutes" d'analyse étaient ainsi transmises.

Nul ne sera étonné d'apprendre que nous n'avons pas eu le loisir d'étudier à fond toutes les données contenues dans ces tableaux et l'analyse a dû s'en limiter aux grandes lignes et aux données essentielles. Et presumant que la plupart des gens seraient dans une situation analogue à la nôtre, nous avons décidé de ne publier (1) que les tableaux révélant les données moyennes par collège et par discipline dont il est fait état ci-après.

8/ L'analyse et ses résultats

La Commission a publié, dans un tiré-à-part, tous les tableaux d'analyse révélant les données moyennes par collège et par discipline concernant les points suivants:

- l'âge, la scolarité et l'expérience des enseignants;
- le nombre et le statut des enseignants;
- les enseignants dégagés d'enseignement pour fins d'administration ou de recherche;
- l'enseignement supplémentaire;
- la charge des enseignants (heures-contact, heures de préparation, le PES, le nombre de cours différents et le nombre de groupes d'étudiants);
- le revenu des enseignants;
- le nombre d'étudiants;

(1) Tiré-à-part "Opération Inventaire 1973-74", document d'étude et de recherche, CETEC-2.

- le pourcentage d'étudiants inscrit au professionnel;
- la charge des étudiants (en heures-contact, en heures de vail et nombre de cours).

On peut dresser un rapide portrait-robot de l'enseignant régulier de niveau collégial pour l'année 1973-74, de la façon suivante: il est âgé de trente-deux ans, il a dix-sept ans de scolarité et en est à sa huitième année d'expérience reconnue. Il a 14.5 heures de cours par semaine à vingt-trois étudiants par groupe. De ces quatorze heures de cours, huit et trois quarts lui demandent une préparation nouvelle. Pour ce travail, il reçoit un salaire de base de onze mille quatre cents dollars.

De fait, ce portrait-robot s'applique à fort peu d'enseignants, tant est grand l'écart à la moyenne pour à peu près tous les éléments de la charge, que l'on considère les variations d'un collège à l'autre pour une même discipline ou d'une discipline à l'autre pour un même collège.

A) Age, scolarité et expérience

Beaucoup de tableaux (trop peut-être, direz-vous) ont été dressés concernant l'âge, la scolarité et l'expérience des enseignants. Au départ, nous voulions savoir:

- s'il existait une politique dans les collèges concernant la charge des professeurs débutants;
- si la charge des enseignants variait avec leur expérience;
- si le niveau de scolarité des enseignants plus âgés était supérieur ou inférieur à celui de leurs cadets;
- etc...

L'étude des tableaux produits ne nous permet pas de répondre de façon nette, à ces questions, si ce n'est négativement. Sauf peut-être en ce qui concerne le nombre d'heures-contact en fonction de l'expérience (1). Il semble que les débutants aient, dans l'ensemble, un nombre moyen de périodes d'enseigne-

(1) Voir le tiré-à-part "Opération Inventaire 1973-74", page 101.

ment par semaine un peu inférieur à celui des professeurs plus expérimentés.

B) Les principaux éléments de la charge des enseignants

Si l'on considère les principaux facteurs susceptibles d'influer sur la charge des enseignants: heures-contact, heures de préparation, nombre d'étudiants par groupe, charge moyenne des étudiants du collège, on s'aperçoit vite des disparités qui existent à tous les niveaux: inter-institutionnel, local et départemental. Le Tableau 12 illustre les moyennes par collèges (1).

1/ Les heures-contact

Si l'on ne considère que les moyennes par discipline et par collège, on constate que les différences sont énormes d'un collège à l'autre pour à peu près toutes les disciplines. Un coup d'oeil sur le Graphique 2 vous convaincra de cette différence dans un certain nombre de disciplines prises à titre d'exemples. (Dans chaque cas, le tableau indique: la moyenne la plus élevée, la plus basse et la moyenne du réseau).

2/ Les heures de préparation

L'utilisation des données sur les heures de préparation est plus délicate, parce que, comme il est mentionné au début du tiré-à-part, les heures mentionnées comprennent la préparation des cours supplémentaires. Il nous était, en effet, impossible de distinguer la préparation "imposée" de celle que le professeur s'imposait lui-même en acceptant (ou revendiquant) une surcharge. Quoi qu'il en soit, les différences pour une même discipline, d'un collège à l'autre, sont encore plus marquées que dans le cas des heures-contact. On pourra s'en rendre compte en consultant le Graphique 3 construit avec les mêmes exemples que le Graphique 2.

(1) Tous les tableaux et graphiques dont il sera fait mention se trouvent à la suite du présent chapitre.

3/ Le nombre d'étudiants par groupe

Le nombre moyen d'étudiants par groupe dépend dans une large mesure des inscriptions dans un programme donné (quand ce nombre est limité) et de façon générale du nombre d'inscriptions totales dans les petites institutions. D'autre part, ce nombre dépend de la politique pédagogique établie dans le collège (par exemple pour les cours communs). Cette politique peut porter directement sur un nombre maximum d'étudiants par groupe ou encore sur la "générosité" avec laquelle on introduit des choix de cours dans les programmes de type général (principalement dans les sciences humaines).

Le Tableau 13 nous permet de constater la grande variété qui existe, à ce sujet, dans les différents collèges de la province. Dans ce tableau on trouve (pour la session d'automne seulement):

- le nombre d'étudiants à temps complet;
- le nombre de disciplines;
- le nombre d'étudiants par discipline;
- le nombre de matières;
- le nombre d'étudiants par matières:
 - A) dans l'ensemble;
 - B) au général;
 - C) au professionnel;
- le nombre d'étudiants-groupe;
- le nombre d'étudiants par groupe.

4/ La charge des étudiants

"Le nombre de professeurs à temps complet, ou son équivalent, entre lesquels se répartissent les activités professionnelles est établi en appliquant le rapport suivant: un professeur par 15 étudiants à plein temps ou l'équivalent". (Décret, 8-4.01)

Attendu que la notion d'"étudiant à plein temps" n'est définie nulle part dans le Décret et que, de fait, est considéré comme tel tout étudiant ayant douze heures et plus de cours par semaine, il devient évident que la charge réelle des étudiants influe considérablement sur celle des enseignants.

Un rapide coup d'oeil sur les grilles de programmes des *Cahiers de l'Enseignement Collégial* nous permet de constater la grande variété des charges imposées aux étudiants en fonction de leur orientation. De plus, les tableaux d'analyse nous montrent une variété encore plus grande dans les charges réelles assumées par les étudiants d'une même orientation d'un collège à l'autre. A titre d'exemples, on trouvera au Graphique 4 une illustration de ces variations pour lesquelles nous ne trouvons d'explications que dans la liberté accordée aux étudiants de choisir leurs cours et aux institutions d'établir leurs propres politiques d'inscriptions et de contrôle pédagogique.

C) L'enseignement général vs l'enseignement professionnel

D'autre part, l'affirmation souvent répétée, à l'effet que la charge des enseignants est plus lourde là où l'enseignement professionnel est plus important, ne correspond pas à la réalité qui s'avère beaucoup plus complexe; le Tableau 14 nous montre en effet que le pourcentage d'étudiants inscrits, soit au général soit au professionnel, dans des programmes à base de sciences dites expérimentales a, en général, une plus grande incidence sur la lourdeur de la charge des enseignants que le pourcentage de ceux qui sont inscrits dans des programmes de type sciences humaines ou lettres.

D) Facteurs influant sur la charge des enseignants

A l'occasion d'une étude faite par la Commission et dont il sera question ultérieurement (Simulation sur des modèles de répartition), nous avons pu dégager un certain nombre de facteurs (plus ou moins indépendants, les uns des autres) qui

semblent influencer sur la charge des enseignants et dont voici la liste par ordre décroissant d'importance:

- le nombre d'étudiants par matière dite générale;
- le nombre d'étudiants par matière (l'ensemble des matières);
- le nombre d'étudiants par option professionnelle;
- le nombre d'étudiants dans le collège;
- le nombre d'étudiants par groupe;
- le pourcentage de professionnel;
- la charge moyenne des étudiants (en heures-contact);
- le pourcentage de "scientifique".

On trouvera les données concernant chaque collège sur le Tableau 15. Dans ce tableau, on notera l'absence des collèges 929000 (André-Laurendeau) et 930000 (Montmorency), en raison de leur situation très particulière: ces deux collèges recevaient des étudiants pour la première fois en 1973-74.

Pour des résultats plus détaillés de cette analyse, on pourra se référer au tiré-à-part intitulé:

Opération inventaire 73-74, tableaux d'analyse, CETEC 2.

Un autre élément important dans l'analyse de la charge des enseignants est le type d'enseignement que reçoit l'étudiant: cours théorique, laboratoire, atelier, enseignement clinique et stage. Ce dernier élément (le stage) est souvent trompeur, en ce sens que, fréquemment, on coiffe de ce titre l'enseignement que reçoit un étudiant dans le milieu de travail, opération au cours de laquelle le professeur a relativement peu à faire. Ainsi un groupe d'étudiants peut avoir dans son programme d'une session, trente-cinq heures de stage par semaine (qui s'inscrivent comme autant d'"heures-contact") sans qu'aucun professeur ne soit assigné à ces étudiants ou encore un professeur rencontre ces étudiants pour l'équivalent

d'une heure ou deux par semaine.

C'est pourquoi on ne peut se fier simplement au nombre d'heures par semaine d'un programme étudiant pour mesurer l'impact de ce programme sur la charge des enseignants. D'autre part, si l'on examine d'un peu plus près les différents programmes, on constate que plus un programme comporte de périodes d'atelier et surtout de stage, moins est grand le nombre d'heures de travail personnel demandé à l'étudiant, ou en d'autres termes, plus est petit le rapport HC/HT (HC étant le nombre d'heures-contact ou la somme des deux premiers chiffres de la pondération officielle des cours; HT étant la somme des trois chiffres de cette même pondération).

Le Graphique 5 veut illustrer à la fois la variation existante, selon les orientations, tant dans le nombre d'heures-contact que dans le nombre d'heures hebdomadaires de travail, et la variation du rapport HC/HT selon les mêmes orientations.

E) La charge des enseignants et celle des étudiants

En raison du fait que le nombre d'enseignants engagés par un collège est calculé conformément au nombre d'étudiants à temps complet inscrits (sans égard au nombre de cours auxquels ils sont inscrits), il semble évident qu'une augmentation de la charge moyenne de ceux-ci entraînera une augmentation proportionnelle de la charge des enseignants. D'autre part, il semblerait assez logique de penser que les enseignants des institutions peu peuplées, aient un nombre d'heures-contact plus élevé et un PES plus faible que ceux qui enseignent dans les CEGEP plus peuplés, attendu que, dans les petits collèges, le nombre d'étudiants par groupe a de fortes chances d'être moins élevé. Pour vérifier ces hypothèses, nous avons tenté de trouver graphiquement les rapports existants entre:

- les heures-contact et le PES des enseignants, d'une part,
- le nombre d'étudiants et leur charge moyenne d'autre part, et leur variation d'un collège à l'autre.

1/ Rapport entre les heures-contact des enseignants et des étudiants (Graphique 6)

La courbe la plus représentative des points représentant les moyennes respectives de chaque CEGEP semble confirmer l'hypothèse initiale, voulant que la charge des enseignants (HC_p) soit directement proportionnelle à celle des étudiants (HC_e); cependant la grande dispersion des points autour de la courbe nous interdit d'en inférer quoi que ce soit dans le cas d'un collège particulier.

2/ Rapport entre la charge des enseignants (HC_p) et le nombre d'étudiants, à temps complet (Graphique 7)

La dispersion des points est ici tellement grande qu'il est impossible d'en tirer quelque conclusion.

3/ Rapport entre le PES et la charge des étudiants (Graphique 8)

Le PES qui a été, à plusieurs reprises, proposé comme mesure de la charge des enseignants est obtenu en faisant la somme des produits du nombre d'heures-contact hebdomadaires par le nombre d'étudiants correspondant pour chacun des cours confiés à un professeur (Périodes X Etudiants/semaine)

La courbe la plus représentative des points correspondant aux données des collèges est une ligne à peu près horizontale, ce qui signifie que, dans l'ensemble, on ne peut établir aucun rapport entre ces deux éléments.

4/ Rapport entre le PES et le nombre d'étudiants (Graphique 9)

La courbe représentative de l'ensemble des points est une droite de pente 0.0044, donc une ligne à peu près horizontale; ce qui nous force à conclure que le PES n'est pas fonction du nombre d'étudiants inscrits.

F) Le rapport maître-élève (la norme 1/15)

Pour ceux qui pourraient encore l'ignorer, disons que la norme 1/15 implique qu'un collège a le droit d'engager un professeur à temps complet pour chaque inscription de quinze étudiants réguliers à temps complet.

Cette norme entraîne-t-elle une charge trop lourde pour les enseignants des CEGEP? Pour apporter une réponse à cette question, il faut considérer tout d'abord ce qu'est la charge réelle des enseignants, ce que l'on peut faire, à l'aide du "tiré-à-part" publication de la Commission contenant toutes les données pertinentes.

Par ailleurs, l'application de cette norme doit se faire de façon assez particulière: le nombre d'étudiants servant de base pour le calcul du nombre d'enseignants est celui des inscriptions au 30 septembre de l'année impliquée (comme si ce nombre restait constant durant les deux sessions). Or ce nombre varie considérablement d'une session à l'autre; pour l'année qui nous occupe, il a diminué de 8.26% à la session d'hiver 1974 par rapport à celle d'automne 1973.

D'autre part, l'analyse des données fournies par les collèges nous révèle que seulement neuf (9) des quarante et un collèges ou campus étudiés respectaient la norme dans les faits. Ce n'est donc pas quinze qui a été la norme réelle, mais 14.12, soit une diminution de 5.9% par rapport au fardeau anticipé.

Pour connaître réellement la norme vécue, il faut également tenir compte de la diminution du nombre d'étudiants à la session d'hiver, ce qui entraîne inmanquablement un allègement de la charge des enseignants. Si donc, nous voulons évaluer la charge effective des enseignants, il faut considérer, session par session, le nombre d'étudiants et le nombre d'enseignants. Le Tableau 16 nous indique quelle norme a été appliquée dans chaque collège, à chacune des deux sessions et la

norme résultante pour l'année scolaire 1973-74. Il ne reste plus que quatre collèges dont la norme se situe à quinze et plus, tandis que la moyenne est inférieure à quatorze.

G) Le rapport maître-élève et les différents programmes

Ceux qui ont vécu dans les CEGEP ont été témoins, à différentes occasions, de plaintes répétées des enseignants relativement à certains programmes professionnels. Et ils ont pu assister à des tentatives pour bloquer l'introduction ou le développement dans le collège de certains programmes parce qu'on en craignait une augmentation de la charge de l'ensemble des enseignants. Qu'en est-il? Le Tableau 17 nous apporte une éloquente réponse à cette question: il y apparaît clairement que certains programmes sont très lourds à supporter à cause du petit nombre d'étudiants qui s'y inscrivent, des contraintes qu'impose un programme au point de vue du nombre d'étudiants dans les laboratoires, les ateliers ou les champs cliniques, ou encore de la lourdeur du programme lui-même, en terme d'heures-contact imposées aux étudiants, quand toutes ces causes ne jouent pas simultanément pour un même programme.

On constate que la norme appliquée dans les collèges varie, par programme, de 5.949 à 18.624. Et si l'on convertit cette échelle pour assurer le respect intégral de la norme 1/15, la nouvelle échelle varie de 6.417 à 20.091. C'est donc dire qu'un programme peut être jusqu'à trois fois plus lourd qu'un autre en terme d'enseignants impliqués.

H) Conclusion

De tout ce qui précède, nous pouvons conclure que la charge d'enseignement des professeurs de CEGEP dépend d'un grand nombre de facteurs plus ou moins dépendants les uns par rapport aux autres, et qu'aucun de ces facteurs, pris isolément, ne peut servir comme mesure adéquate et exhaustive de cette charge.

TABLEAU 12
CHARGE DES ENSEIGNANTS (MOYENNE ANNUELLE)

CEGEP	CHARGE H C	NOMBRE D'ETUDIANTS PAR GROUPE	P E S	H P
900000	16.39	18.48	275	13.07
901000	15.27	23.02	341	9.65
902000	14.38	22.99	331	7.81
903000	14.19	23.59	387	8.57
904000	14.83	19.91	281	8.12
905000	14.08	23.46	315	7.95
906000	15.10	24.16	340	10.77
907000	15.69	23.84	352	10.47
908000	13.02	25.08	315	7.66
909000	13.28	26.97	353	6.78
910000	15.10	22.90	339	9.15
911000	14.12	21.67	320	7.30
912000	12.98	18.97	299	8.15
913000	14.74	26.78	385	9.40
914000	12.94	28.05	330	7.61
915000	12.26	26.62	333	6.47
916000	12.74	29.10	352	7.24
917000	15.07	21.87	324	8.66
918000	13.96	24.67	322	9.34
919000	13.42	23.30	285	9.03
920000	14.31	22.02	336	9.32
921000	14.67	22.54	318	11.84
922000	14.74	23.42	327	9.33
923000	13.49	21.88	282	9.72
924000	15.38	25.53	354	10.95
925000	14.24	22.22	295	9.30
926000	12.39	27.59	295	8.09
927000	15.52	23.43	303	11.21
928000	14.28	22.31	338	9.46
929000	12.09	22.75	287	5.18
930000	12.13	29.15	356	4.80
931001	14.25	23.66	320	9.31
931002	14.58	15.70	197	13.16
932001	15.40	18.64	298	10.16
932003	13.66	21.19	294	8.34
932004	15.31	20.91	312	10.89
934000	13.84	24.04	341	8.95
935000	12.80	26.54	328	8.91
936001	13.92	22.23	305	11.00
936002	13.31	21.73	296	10.78
936003	12.09	25.24	322	8.54
MOYENNE	14.05	22.79	327	8.75
MAXIMUM	16.39	29.15	387	13.16
MINIMUM	12.09	15.70	197	4.80

TABLEAU 13
RAPPORTS ENTRE LE NOMBRE D'ETUDIANTS ET LE NOMBRE DE DISCIPLINES, DE MATIERES ET DE GROUPES
AUTOMNE - 1973

CNEP	E A temps complet	D Nombre de disciplines	E/D	N Nombre de disciplines	PROFESSEUR				MATIERES GENERALES				Ea disciplines	Nombre de groupes	E/G
					E/M	E1	M1	N1	E2	M2	E2/M2	E2/M2			
400000	1071	31	32,32	156	6,88	7,68	62	12,06	325	94	3,5	18,61	8263	444	23,42
401000	1963	37	52,79	303	9,79	18,18	175	10,39	1147	128	9,0	23,58	30349	1296	22,58
402000	1491	30	49,70	220	11,90	12,74	107	16,58	1723	113	15,3	24,14	31094	1377	22,58
403000	3714	34	109,24	257	14,45	2054	108	18,84	1660	148	11,2	20,63	33233	1389	23,09
404000	2831	37	76,51	236	11,06	1526	129	11,81	1305	127	10,3	23,09	27433	1331	20,63
405000	3515	41	85,70	292	12,24	1928	133	12,78	1597	137	11,7	23,09	33483	1450	23,09
406000	1653	37	44,67	168	9,84	854	92	9,28	799	76	10,5	23,38	14289	563	25,51
407000	2908	34	85,47	248	11,72	1258	139	9,03	1648	109	15,3	25,51	30186	1183	25,51
408000	3601	24	150,04	121	11,81	595	60	14,88	1034	87	11,9	22,60	33033	611	22,60
409000	3601	24	150,04	121	11,81	595	60	14,88	1034	87	11,9	22,60	33033	611	22,60
410000	1973	30	65,77	203	9,72	787	127	10,70	778	92	8,6	23,75	14394	606	23,75
411000	2607	32	81,47	224	14,38	2,83	176	24,73	1398	96	12,4	22,78	18382	816	22,78
412000	2607	32	81,47	224	14,38	2,83	176	24,73	1398	96	12,4	22,78	18382	816	22,78
413000	2607	32	81,47	224	14,38	2,83	176	24,73	1398	96	12,4	22,78	18382	816	22,78
414000	2607	32	81,47	224	14,38	2,83	176	24,73	1398	96	12,4	22,78	18382	816	22,78
415000	2163	28	77,25	193	13,81	1,59	26	25,51	2531	117	21,6	30,17	31079	2571	22,98
416000	4404	31	142,08	193	13,81	1,59	26	25,51	2531	117	21,6	30,17	31079	2571	22,98
417000	3104	32	96,37	203	10,35	3,10	38	9,14	712	62	11,3	25,81	11797	457	25,81
418000	1242	28	44,36	120	10,35	3,10	38	9,14	712	62	11,3	25,81	11797	457	25,81
419000	1662	32	51,93	177	9,42	806	72	10,87	861	100	8,8	23,74	14530	612	23,74
420000	1606	31	51,81	176	9,42	718	74	10,22	1711	104	16,7	23,58	15988	678	23,58
421000	1560	30	52,00	159	9,81	1086	88	12,34	474	71	6,7	24,13	13330	520	24,13
422000	1274	24	53,08	181	7,91	89	80	11,13	182	81	4,7	21,71	13183	423	21,71
423000	1013	28	36,18	191	7,18	572	54	10,19	611	87	7,0	26,21	11898	454	26,21
424000	1291	26	49,71	133	9,35	336	76	11,28	456	61	7,3	22,89	8143	382	22,89
425000	1066	25	42,64	113	13,81	559	52	17,47	1001	81	12,4	23,77	18313	506	23,77
426000	1560	25	62,40	113	13,81	559	52	17,47	1001	81	12,4	23,77	18313	506	23,77
427000	763	28	27,22	139	8,95	382	43	8,88	383	74	5,2	23,66	10722	451	23,66
428000	1354	30	45,13	139	8,95	382	43	8,88	383	74	5,2	23,66	10722	451	23,66
429000	410	14	29,29	24	12,08	81	7	11,58	370	83	8,9	23,64	18313	506	23,64
430000	482	18	26,78	36	13,39	118	3	27,80	344	31	11,3	23,90	18313	506	23,90
431000	671	24	28,00	82	7,57	355	38	9,34	386	44	6,3	26,26	18313	506	26,26
432000	1921	17	11,29	51	7,26	103	20	5,15	89	31	2,9	19,10	18313	506	19,10
433000	821	27	30,37	109	7,99	341	31	11,06	528	78	6,8	23,91	27382	1250	23,91
434000	2783	31	89,79	246	11,32	1957	157	12,48	878	89	9,3	25,19	34013	1421	25,19
435000	410	20	20,50	70	5,86	221	21	10,52	189	48	3,9	23,78	17042	1421	23,78
436000	4119	41	100,46	292	14,11	1081	70	15,44	1038	129	11,7	26,80	28801	931	26,80
437000	2531	33	76,30	228	11,10	433	69	8,84	2098	129	11,7	26,80	28801	931	26,80
438000	808	26	31,08	114	7,09	120	31	5,71	688	93	7,4	25,50	18313	506	25,50
439000	356	22	16,18	63	5,48	49	8	8,13	307	57	5,4	26,71	18313	506	26,71
440000	1017	29	35,06	122	8,50	138	18	7,67	489	104	8,6	26,71	18313	506	26,71
MOYENNE	1972	28,71	68,69	170	11,62	919,49	74,56	12,06	1032,71	85,10	10,86	26,22	18943	779	26,22

TABLEAU 14

CHARGE DES ETUDIANTS REGULIERS A TEMPS COMPLET

(MOYENNE ANNUELLE 73-74)

	<u>ETUDIANTS</u>	<u>H-C</u>
A- <u>Au général:</u>		
1- Secteurs 010 et 020	15,447	24.84
2- Secteurs 030 à 060	24,569	20.80
3- TOUS	40,484	22.32
B- <u>Au professionnel*:</u>		
1- Secteurs 100 et 200	16,259	26.85
2- Secteurs 300 à 600	13,121	23.16
3- TOUS	29,380	25.22
C- TOTAL	69,865	23.53
D- Sciences et techniques expérimentales 010, 020, 100 et 200	31,706	25.87
E- Sciences et techniques humaines 030 à 060, 300 à 600	37,690	21.62
<u>DIFFERENCES</u>		
a/ Entre le général (A-3) et le professionnel (B-3)		2.88
b/ Entre D et E		4.25

* Sans tenir compte des programmes comprenant des stages.

TABLEAU 15
PRINCIPAUX FACTEURS INFLUANT SUR LA CHARGE DES ENSEIGNANTS

CEGEP	Etudiants par matière générale	Etudiants par matière	Etudiants par option professionnelle	Nombre d'étudiants (Année)	Etudiants par groupe	% Professionnel	Charge des étudiants HC	% Scientifique
900000	3.5	34	74	963	18.72	69.9	25.27	49.86
901000	9.0	92	168	2852	21.02	61.3	24.13	49.92
902000	15.3	141	336	3355	22.99	51.0	23.64	54.65
903000	11.2	119	362	3616	23.58	55.6	25.35	43.67
904000	10.3	104	187	2805	19.91	54.3	23.55	44.01
905000	12.7	108	225	3276	23.31	55.5	23.48	48.39
906000	10.5	81	197	1576	24.16	51.8	24.03	57.23
907000	15.1	107	214	2779	23.84	43.4	24.13	50.76
908000	11.9	108	260	1360	25.05	36.5	22.87	47.08
909000	20.0	175	493	3449	21.03	39.0	24.21	53.93
910000	8.5	92	183	1293	22.90	42.3	23.45	40.00
911000	12.4	81	259	1811	21.67	40.2	24.46	26.76
912000	10.2	90	270	2333	18.91	38.9	23.86	41.93
913000	13.9	138	316	1792	26.64	65.9	23.40	48.94
914000	20.2	205	649	2596	22.95	34.1	23.44	49.29
915000	17.1	164	523	2090	26.62	34.4	23.95	47.05
916000	31.6	201	465	5185	29.01	42.5	23.61	47.07
917000	12.6	124	422	5068	21.85	62.6	23.63	38.03
918000	11.3	89	168	1376	23.64	42.8	23.14	46.44
919000	8.6	77	137	1374	23.31	48.9	23.48	40.01
920000	16.5	81	172	1548	23.02	47.3	23.79	40.35
921000	6.7	83	166	1495	22.48	69.6	24.87	58.08
922000	4.7	82	167	1169	23.42	70.1	23.26	43.41
923000	5.1	63	141	984	21.88	56.6	24.03	46.00
924000	7.5	90	138	1245	23.68	64.8	25.53	55.07
925000	6.7	77	171	1026	22.22	50.4	23.44	50.75
926000	12.4	113	300	1459	27.59	39.9	23.84	40.32
927000	5.2	58	123	740	23.19	50.0	25.17	36.08
928000	6.9	67	164	1308	22.35	57.6	24.80	30.58
931001	6.1	69	99	591	23.35	57.4	24.40	59.56
931002	2.9	40	36	182	15.37	34.6	24.85	60.42
932001	6.8	71	278	833	18.58	39.7	23.63	47.07
932003	9.3	100	191	2671	21.19	70.5	24.46	35.08
932004	3.9	58	197	393	20.91	53.3	24.02	61.22
934000	13.7	113	337	4047	23.96	26.5	23.41	41.95
935000	11.7	104	261	2611	26.52	17.0	21.07	40.46
936001	7.4	50	128	768	22.23	15.0	22.23	26.24
936002	5.4	44	81	325	21.76	13.9	22.65	33.71
936003	8.6	70	162	969	25.24	13.2	20.18	31.44

TABLEAU 16
LE RAPPORT ETUDIANT-PROFESSEUR (LA NORME)

CEGEP	E ₁ (A-73) NOMBRE	P ₁		P ₂		LA NORME "VEGUE"		
		Professeurs T.C.E. Année	$\frac{E_1}{P_1}$	Professeurs T.C.E. selon 1/15	P ₁ - P ₂	A-73	H-74	Année
900000	1073	75.50	14.21	71.53	3.97	13.7	11.1	12.4
901000	2963	206.06	14.39	197.67	8.39	14.3	13.4	13.8
902000	3.97	236.80	14.77	233.13	3.67	15.2	13.4	14.3
903000	3714	242.96	15.29	247.60	-4.64	17.0	16.1	16.5
904000	2831	220.77	12.82	188.73	32.04	13.1	12.5	12.8
905000	3575	242.63	14.73	238.33	4.30	13.9	13.3	14.8
906000	1653	107.37	15.40	110.20	-2.83	13.6	13.9	14.1
907000	2906	202.19	14.37	193.73	8.46	14.3	13.3	14.6
908000	1629	111.50	16.61	108.60	2.90	13.3	13.9	16.2
909000	3601	213.88	16.84	240.07	-26.19	17.0	13.5	15.0
910000	1345	93.24	14.53	89.67	3.57	16.4	13.7	14.4
911000	1973	138.37	14.26	131.53	6.84	13.9	13.0	14.4
912000	2602	221.81	11.75	173.80	48.01	12.8	11.2	12.0
913000	3927	254.84	15.41	261.80	-6.96	13.8	13.6	15.7
914000	2692	183.28	14.53	179.47	3.81	14.8	13.3	14.1
915000	2163	158.71	14.53	144.20	4.31	13.7	11.7	12.7
916000	5404	283.73	15.52	293.60	-9.87	13.6	13.7	14.6
917000	5304	395.34	13.42	353.60	41.74	13.1	12.5	12.6
918000	1242	86.34	14.38	82.80	3.54	14.3	12.9	13.6
919000	1687	116.29	14.33	111.13	5.16	14.3	12.9	13.7
920000	1606	113.54	13.90	107.07	6.47	14.3	13.0	13.1
921000	1560	119.11	13.10	104.00	15.11	14.1	12.1	12.1
922000	1278	102.42	12.44	84.93	17.49	12.9	11.3	13.0
923000	1013	77.29	13.11	67.53	9.76	13.6	12.4	14.5
924000	1293	88.39	14.63	86.20	2.19	14.9	14.0	14.5
925000	1066	76.58	13.92	71.07	5.51	13.8	12.9	13.1
926000	1560	108.46	14.38	104.00	4.46	14.3	13.2	13.9
927000	765	55.73	13.85	51.00	4.73	13.9	13.1	13.5
928000	1334	102.32	13.04	88.93	13.39	14.3	12.0	13.2
929000	410	24.80	16.53	27.33	-2.53	16.1	10.6	13.8
930000	482	31.59	15.26	32.13	-0.54	13.8	13.9	15.8
931001	621	42.31	18.68	43.40	0.91	14.8	11.2	13.0
931002	192	20.63	9.31	12.80	7.83	8.4	8.0	8.2
932001	871	76.54	11.38	58.07	18.47	12.9	10.8	11.1
932003	2785	213.70	12.91	185.67	30.03	13.0	11.9	12.1
932004	410	32.40	12.63	27.33	5.07	14.4	12.5	13.5
934000	4119	295.78	13.93	274.60	21.18	14.4	13.4	13.9
935000	2531	208.20	12.16	168.73	39.47	13.3	13.4	13.4
936001	608	53.65	15.04	53.87	-0.22	16.0	14.2	13.8
936002	354	25.49	13.97	23.73	1.76	14.4	22.2	13.1
936003	1037	69.06	13.02	69.13	-0.07	13.8	11.5	14.4
TOTAL	80861	5725.10	14.12	5390.73	334.37	14.6	13.7	13.9
MOYENNE								

TABLEAU 17
LE RAPPORT ETUDIANT - PROFESSEUR, PAR PROGRAMME

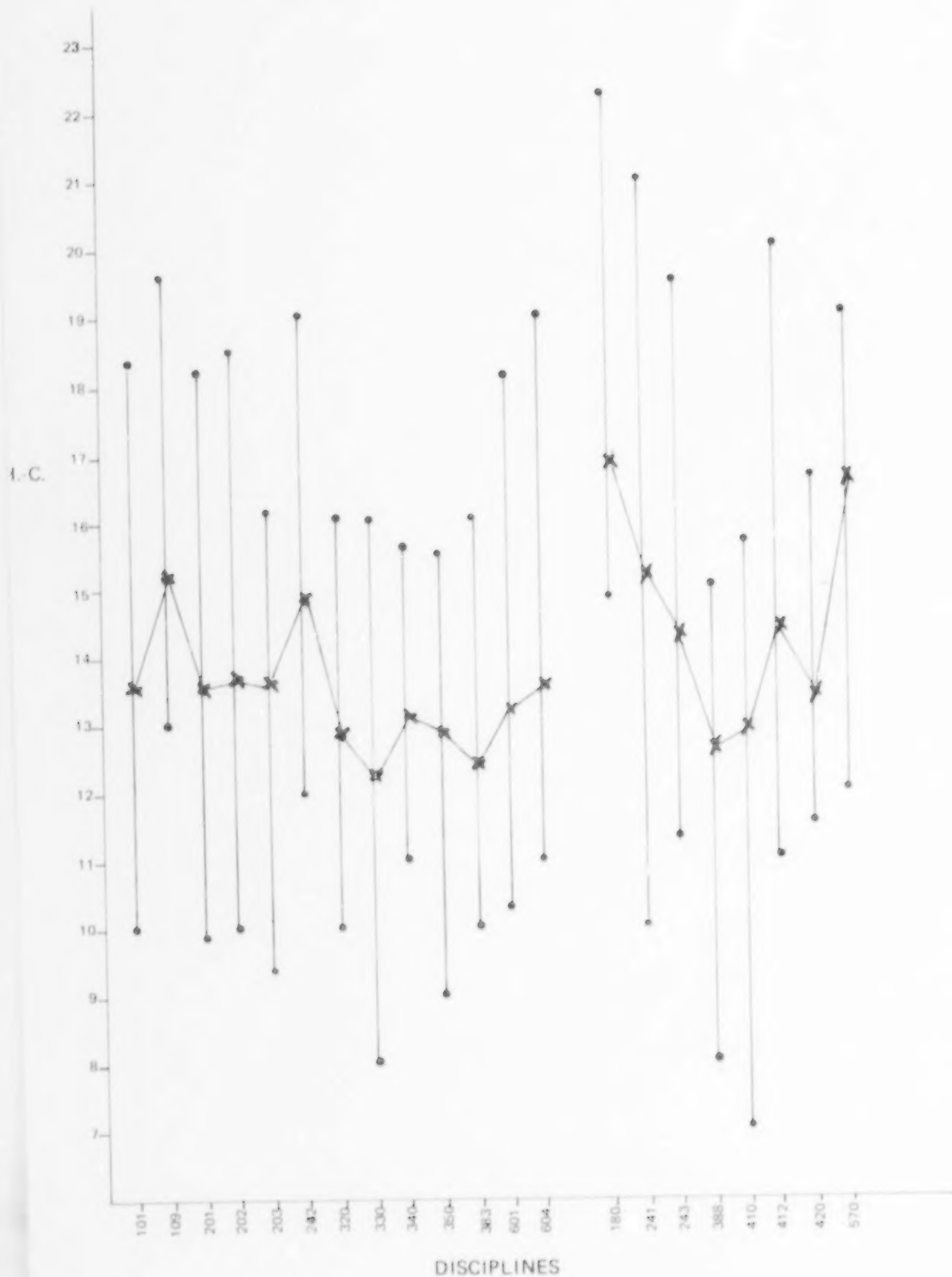
ORIENTATION	ETUDIANTS REGULIERS T.C.	R-73	R-74	ANNEE	RAMENE A 15
010-019	8,620	15.2	14.1	14.9	16.0
020-029	6,827	13.6	13.8	14.7	15.9
030-039	10,470	18.6	17.0	17.9	19.3
033	2,713	19.8	16.8	17.9	19.8
038	1,755	19.3	17.3	18.4	19.8
040-041	3,905	18.3	16.2	17.3	18.7
050-051	1,644	14.6	13.3	13.9	15.0
053	543	9.4	8.3	9.0	9.7
060-069	3,340	18.1	16.0	17.1	18.4
070	469	20.1	17.4	18.7	20.2
CEN	40,485	17.0	15.2	16.1	17.4
110	178	14.7	13.4	14.1	15.2
111	377	14.7	12.7	13.7	14.8
120	842	12.6	10.0	11.4	12.3
140	905	13.2	14.2	13.7	14.8
141	818	13.7	10.9	11.8	12.7
142	573	19.0	18.1	18.6	20.0
144	90	10.3	9.3	9.8	10.6
145	468	13.6	11.7	12.7	13.7
152	47	9.1	9.9	9.5	10.3
180	1,231	9.0	8.5	8.8	9.5
190	422	14.0	11.8	12.9	13.9
210	913	10.9	10.1	10.5	11.3
211	56	12.9	8.9	10.9	11.8
220	480	14.5	12.4	13.5	14.6
230	321	13.1	13.0	13.1	14.4
232	30	6.2	5.6	5.9	6.4
233	76	13.0	20.9	16.9	18.3
240	1,082	12.7	10.9	11.8	12.7
241	941	9.0	7.7	8.3	9.0
243	2,864	11.1	10.1	10.7	11.3
245	236	9.9	9.1	9.5	10.2

TABLEAU 17 (suite)
LE RAPPORT ETUDIANT - PROFESSEUR, PAR PROGRAMME

ORIENTATION	ETUDIANTS REGULIERS T.C.	A-73	H-74	ANNEE	RAMENE A 15
251	63	7.7	6.6	7.1	7.7
260	164	11.3	9.2	10.3	11.1
270	103	8.4	7.6	8.0	8.6
271	208	10.6	9.6	10.1	10.9
280	351	16.3	12.2	14.3	15.0
310	638	19.3	19.3	18.9	20.4
351	1,395	18.4	15.9	17.2	17.2
382	1,116	15.9	9.3	13.9	10.3
388	1,084	9.6	16.3	9.6	18.1
389	244	17.2	10.7	16.8	18.1
390	853	10.1	10.7	10.4	11.2
391	670	15.3	14.5	14.9	16.1
410	6,976	13.1	12.9	13.0	14.0
411	116	17.9	16.2	12.0	18.4
412	1,272	9.8	11.2	10.5	11.3
420	2,011	14.5	12.4	13.3	14.3
551	26	14.9	13.2	13.8	14.9
561	166	11.3	9.1	10.2	11.0
570	1,302	7.6	6.6	7.2	7.8
581	233	11.5	10.6	11.1	12.0
700	309	12.8	11.3	12.5	13.0
PROF	37,018	17.4	14.1	15.9	17.1
TOTAL	37,323	12.6	11.5	12.0	13.0
		14.6	13.3	13.9	

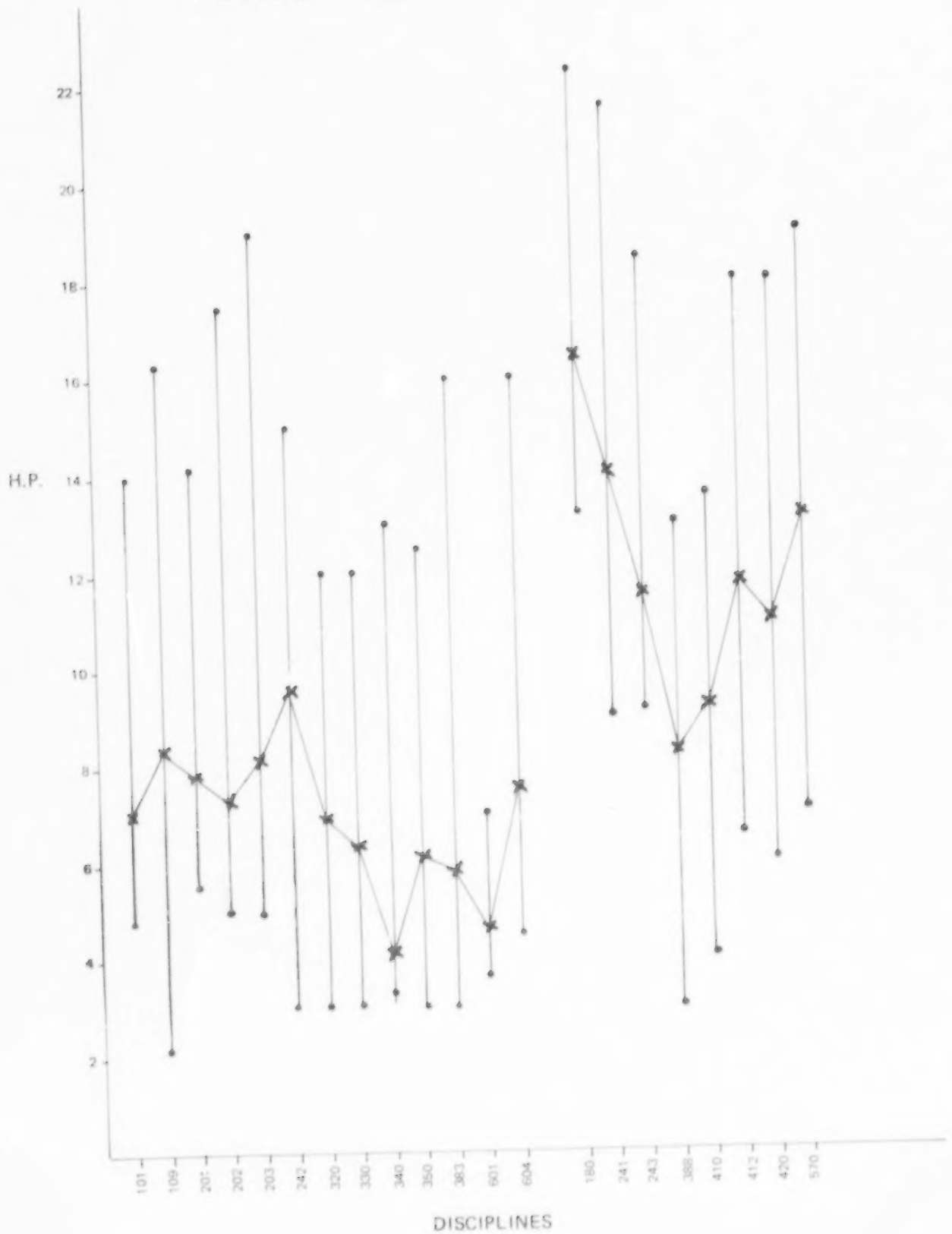
GRAPHIQUE 2

Variations des heures-contact des enseignants,
par discipline, selon les collèges (année 1973-74)
(X = la moyenne pour le réseau)



GRAPHIQUE 3

Variations des "heures de préparation" des enseignants,
par discipline, selon les collèges (1973-74)
(X = la moyenne pour le réseau)

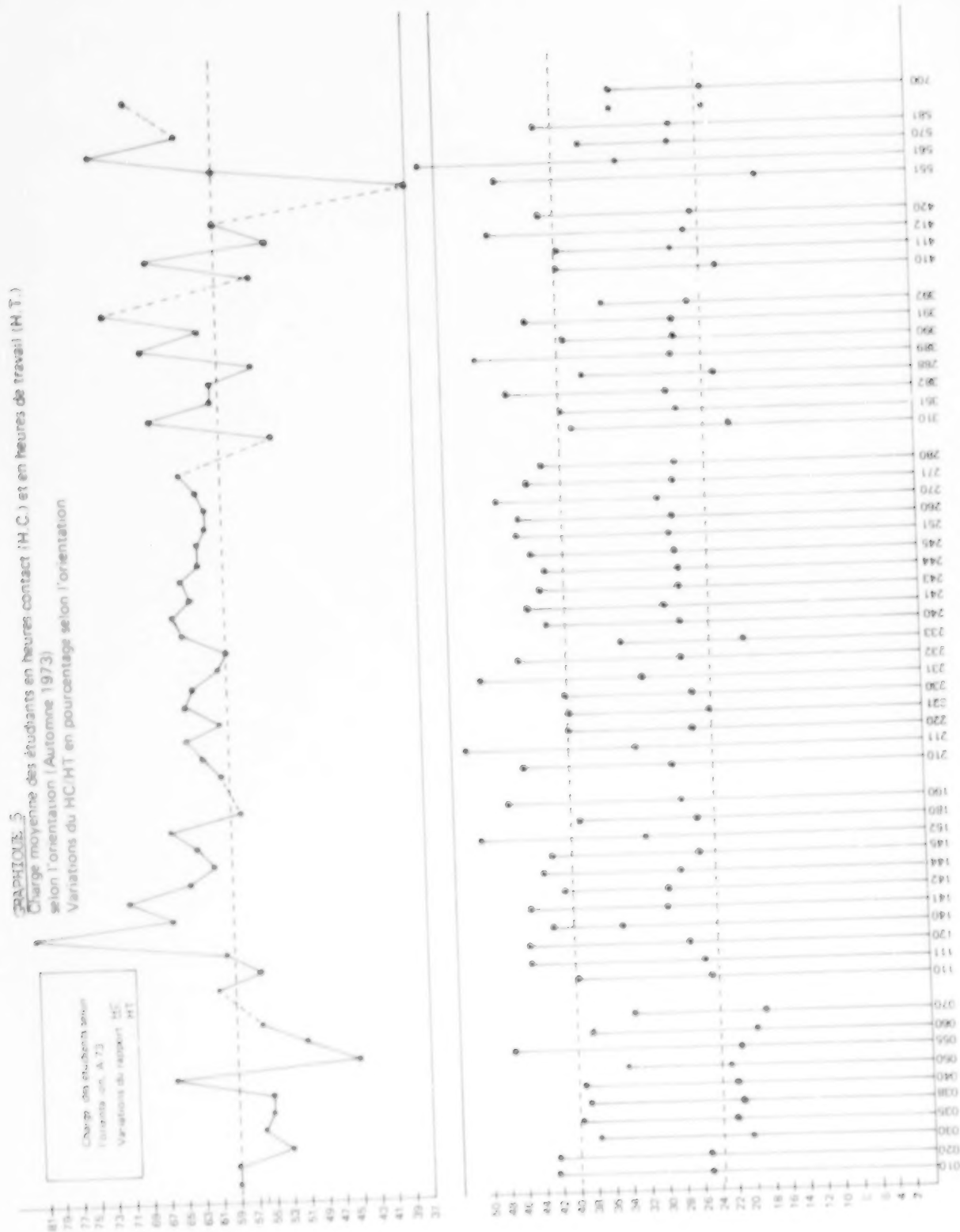


GRAPHIQUE 5

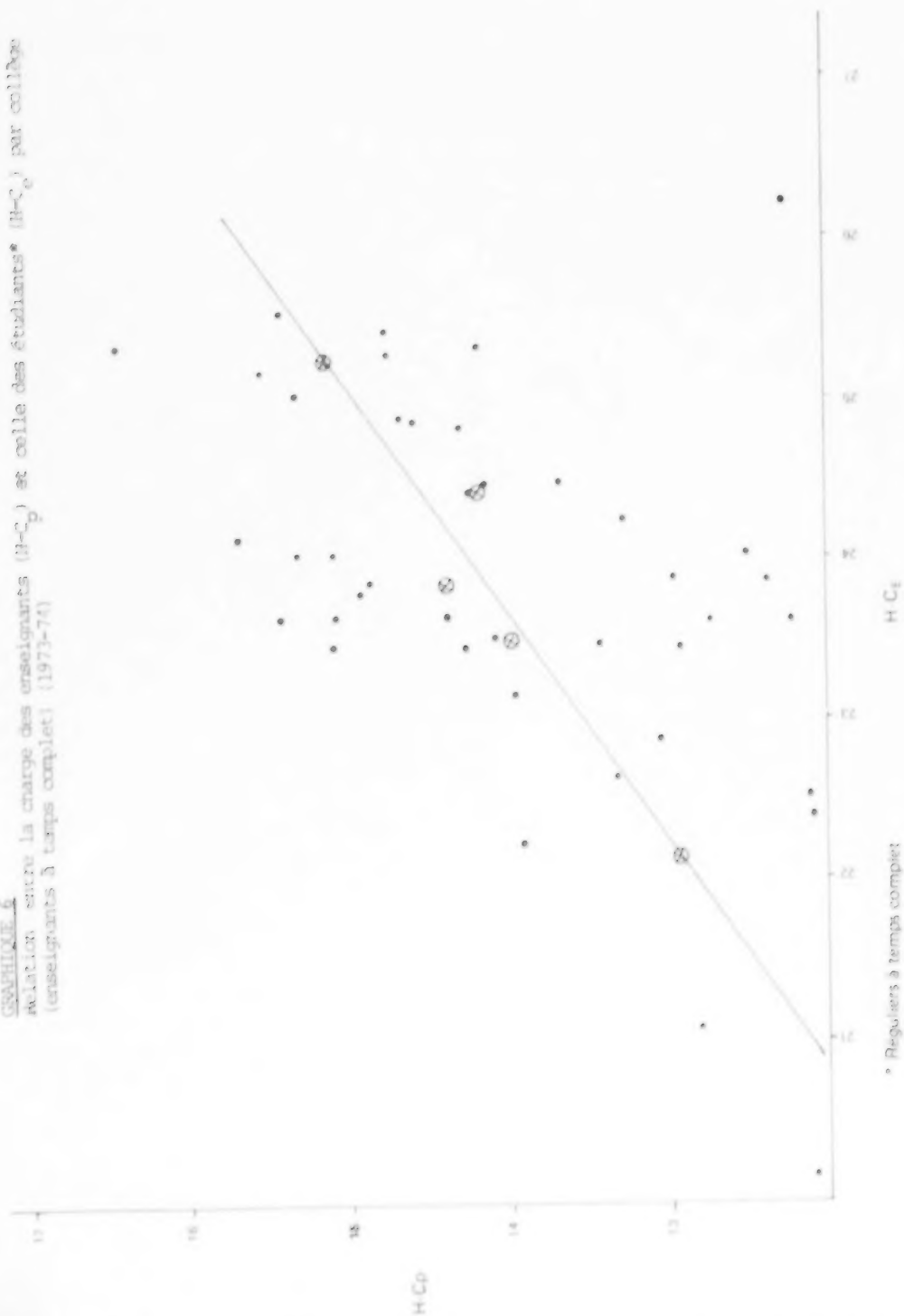
Charge moyenne des étudiants en heures contact (H.C.) et en heures de travail (H.T.)

selon l'orientation (Automne 1973)

Variations du H.C./H.T. en pourcentage selon l'orientation

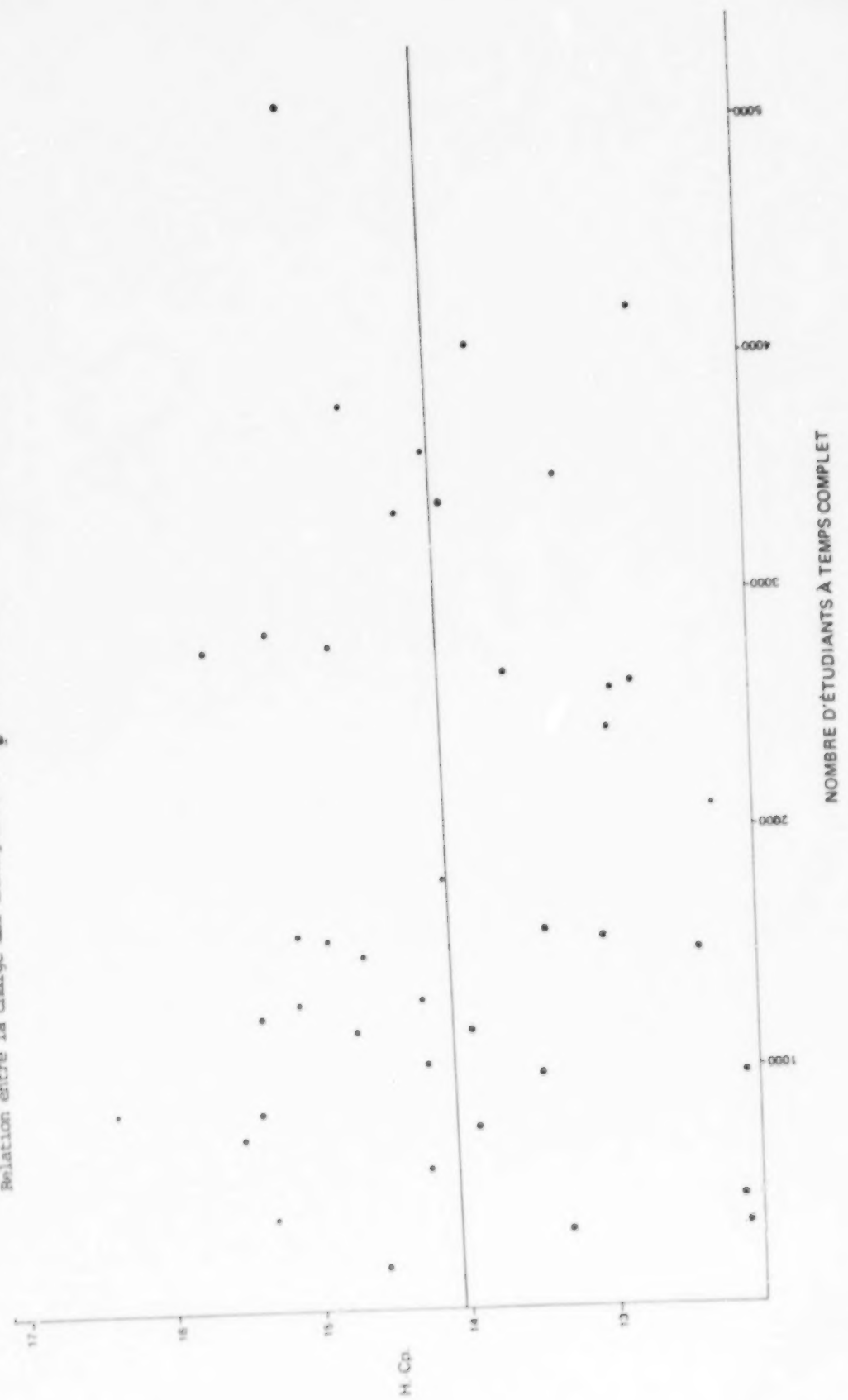


GRAPHIQUE 6
Relation entre la charge des enseignants ($H-C_p$) et celle des étudiants* ($H-C_e$) par collège
(enseignants à temps complet) (1973-74)

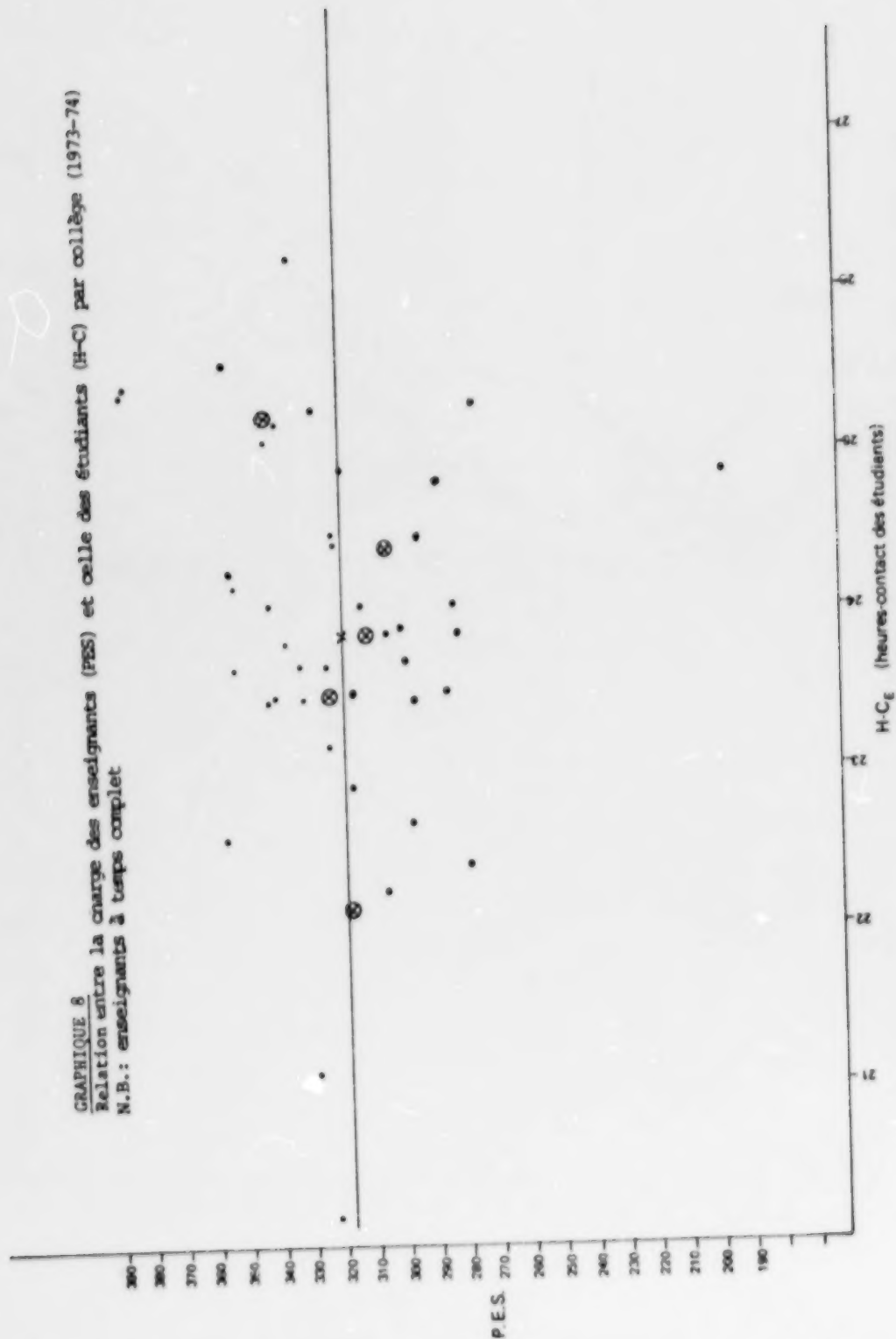


* Réguliers à temps complet

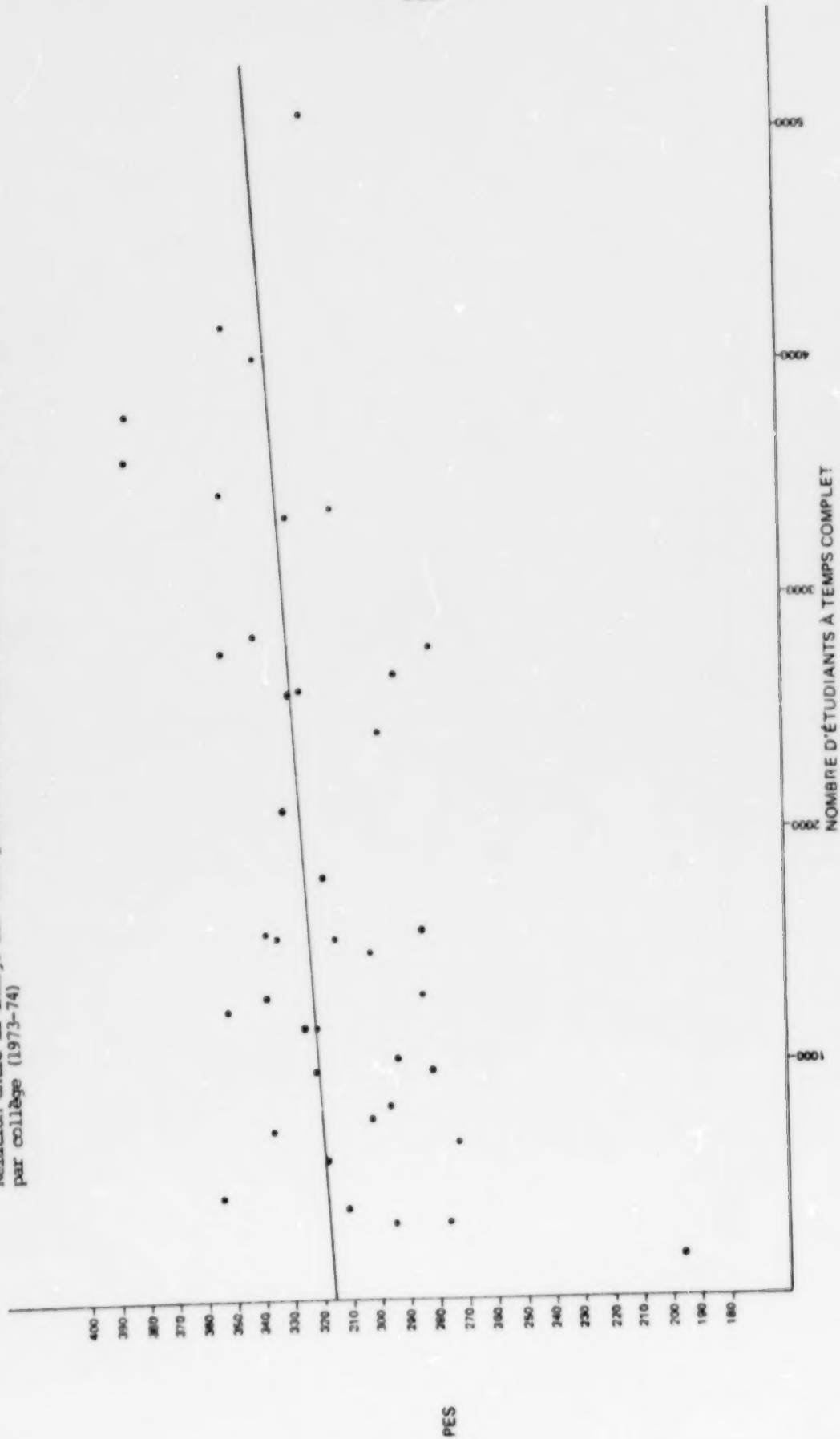
GRAPHIQUE 7
Relation entre la charge des enseignants ($H-C_p$) et le nombre d'étudiants (T.C.), par collège (1973-74)



GRAPHIQUE 8
Relation entre la charge des enseignants (PES) et celle des étudiants (H-C) par collège (1973-74)
N.B.: enseignants à temps complet



GRAPHIQUE 2
Relation entre la charge des enseignants (en PES) et le nombre d'étudiants à temps complet,
par collège (1973-74)



CHAPITRE II

RECHERCHE SUR LA TACHE DES ENSEIGNANTS DU COLLEGIAL

CHAPITRE II

RECHERCHE SUR LA TACHE DES ENSEIGNANTS DU COLLEGIAL

Bon nombre des récriminations et doléances exprimées suite à l'application de la norme 1/15 et des autres stipulations du *Décret tenant lieu de Convention Collective* concernaient explicitement l'exercice de la charge de travail de l'enseignant et c'est sur ce plan, semble-t-il, que le malaise apparaissait avec le plus d'acuité et le plus d'ampleur. Plus ou moins distinctement, on y remettait en cause ici les procédures de distribution et de détermination des tâches, et là les modalités pratiques résultantes au plan qualitatif et quantitatif des fardeaux d'enseignement; de même, le climat et les conditions générales de travail que ces dispositions administratives déterminaient, étaient prises à partie.

La situation, on le conçoit aisément, apparut à la Commission particulièrement complexe et ambiguë et il n'était pas aisé de mesurer l'importance exacte du phénomène d'insatisfaction ni d'en circonscrire clairement les causes et les motifs. Fallait-il s'en référer expressément à la norme 1/15 et aux règles de distribution des tâches ou y avait-il lieu plutôt de faire place à la situation psychologique engendrée dans le monde enseignant par l'imposition du *Décret*? Y avait-il lieu également d'en appeler aux difficultés inhérentes à l'évolution d'une pédagogie qui, sous l'impact du changement brusque des habitudes culturelles, du renversement des mentalités traditionnelles, de la révolution dans les domaines de la technologie éducative et des processus de communications de masse, était soudainement mise en demeure de se redéfinir de façon substantielle? Dans quelle mesure enfin les structures mêmes d'organisation ou l'équilibre des forces en présence dans les CEGEP, les exigences de la promotion

professionnelle de l'enseignant et de la valorisation de son statut contribuaient-ils à la genèse du malaise en question?

La Commission jugea dès lors impérieux, avant d'aller plus loin dans l'interprétation de son mandat, de mettre sur pied une enquête systématique auprès de la population enseignante concernée, susceptible de lui fournir, par le biais d'une analyse qualitative et quantitative, un portrait représentatif du professeur de CEGEP comme travailleur et un reflet fidèle des conditions concrètes de travail dans lesquelles il était appelé à oeuvrer. Plus précisément, cette étude devait faire appel à certaines données objectives de la charge d'enseignement pour permettre l'identification des divers éléments qui peuplent les composantes majeures de la tâche (1), la mesure de la fréquence relative de ces éléments et la détermination des modèles d'organisation ou profils de tâche. Elle requerrait également la référence aux phénomènes de perception et visait à cerner les causes majeures d'insatisfaction relatives tant aux charges de travail elles-mêmes qu'aux règles de distribution des tâches; elle cherchait de même à caractériser les attitudes et opinions des enseignants par rapport à l'ensemble des conditions concrètes qui spécifient les milieux de travail. Enfin, la Commission jugeait opportun, notamment par le biais de l'analyse de fréquence des éléments de tâche, de demander l'avis des professeurs sur l'importance et la pertinence professionnelle des divers éléments de tâche qu'ils étaient amenés à assumer et de requérir leur perception sur l'hypothèse de la différenciation qui lui avait été proposée.

Après délimitation opérationnelle des objectifs et ébauche de certains instruments de mesure par les membres de la Commission, cette étude était confiée au Centre de Sondage de l'Université de Montréal qui assumait la responsabilité de la démarche

- (1) La Commission a identifié cinq composantes de la tâche: planification ou préparation à long terme, préparation à court terme, prestation ou présentation de l'enseignement, évaluation et activités connexes.

globale du projet, de la mise au point des instruments, de l'administration de l'enquête auprès d'un échantillon d'au-delà de 2700 enseignants, et de son analyse. La Fédération Nationale des Enseignants Québécois (FNEQ/C.S.N.) et la Fédération des Enseignants de CEGEP (FEC/C.E.Q.) ont collaboré à l'étude, notamment pour la formulation du questionnaire final et la sollicitation auprès de leurs membres. Les deux fédérations, par ailleurs, opposèrent un refus très net à ce que leurs membres soient invités à se prononcer sur l'importance relative des tâches et l'hypothèse de la différenciation; c'est à regret que la Commission dut abandonner ses objectifs de consultation sur ce plan.

Le rapport final de cette recherche ayant déjà fait l'objet de diffusion dans les collèges du Québec, il ne nous paraît pas opportun de reprendre le cheminement méthodologique et les différentes phases de l'analyse statistique et socio-graphique qui l'articulent et lui donnent sa propre consistance. En conséquence, nous nous limiterons à rappeler ici les principales conclusions de cette étude.

1/ La diversité qualitative des tâches et les modalités d'organisation

L'univers professionnel de l'enseignant collégial est extrêmement complexe et chaque professeur élabore concrètement son propre profil de tâches; toutefois, il ne faudrait pas y voir un assemblage informe d'éléments disparates car, par delà la diversité individuelle, on discerne des modèles affirmés.

A) L'analyse de fréquence

L'utilisation combinée des critères relatifs au pourcentage d'enseignants impliqués dans chaque élément de tâche et de la fréquence même de cette pratique permet de distinguer nettement quatre groupes d'éléments de tâche. On retrouve comme usuelles, c'est-à-dire exercées régulièrement par

tous les enseignants, une série d'activités qui recouvrent toutes les premières phases du processus d'enseignement: planification à long terme, préparation à court terme, présentation de l'enseignement. De plus, l'évaluation de l'enseignement, de même que certaines tâches de planification à long terme (1), apparaissent comme des activités moins fréquentes mais tout aussi universelles que les précédentes: il a été convenu de les appeler *occasionnelles*. Enfin, certaines tâches relatives à la présentation de l'enseignement (2) se révèlent *spécialisées*, étant le fait d'une plus faible portion d'enseignants qui les pratiquent souvent, tandis que les activités connexes peuvent être qualifiées de *marginales*, au sens où elles sont à la fois peu répandues dans la population et peu fréquentes dans le temps.

B) L'organisation qualitative des tâches

En contre-partie de l'analyse de fréquence, les résultats produisent aussi trois concentrations qualitatives d'activités. La première regroupe des activités générales telles que le travail au niveau du contenu des cours et de la pédagogie, l'enseignement sous forme de séminaires ou de discussions de groupe et la participation à divers types de tâches administratives. La seconde concentration regroupe la préparation des instruments académiques (notes de cours, ouvrages de référence ...), la présentation d'exposés magistraux et l'évaluation du progrès des étudiants. Enfin, dans un troisième bloc, on retrouve des formes spécialisées d'enseignement recouvrant les laboratoires et travaux pra-

- (1) Il s'agit de la détermination des objectifs et contenus de cours, de la répartition des contenus de cours, de la recherche de documents audio-visuels, de l'élaboration des devis pédagogiques du département et de la préparation des commandes de textes de référence requis.
- (2) Ce sont la direction des séminaires, des exercices de simulation, de projets de fin d'étude, la supervision des stages et les démonstrations.

tiques, les stages et les exercices de simulation. Au niveau des éléments détaillés de la tâche, il est donc possible de parler de structures d'organisation sans en appeler pourtant à un modèle d'ensemble qui serait exclusif.

2/ Les composantes de la tâche et la répartition du travail

En termes de catégories générales du processus d'enseignement ou composantes, le rapport nous apprend que les activités de préparation à court terme, de présentation et d'évaluation de l'enseignement occupent les deux tiers du temps de travail des enseignants et que l'importance relative de ces activités varie peu d'un enseignant à l'autre. Pour leur part, les activités générales que sont la planification à long terme de l'enseignement et les activités connexes se partagent également l'autre tiers du temps de travail et présentent beaucoup plus de variations pour la population considérée. La présentation de l'enseignement est au coeur de l'ensemble des catégories générales. Quand la part de temps qu'un enseignant y consacre augmente, celle consacrée à la préparation et à l'évaluation augmente aussi, alors que la part des catégories d'encadrement diminue.

3/ Les variables lourdes et la tâche

C'est au niveau des variables lourdes (1) communément utilisées pour décrire la tâche de l'enseignant que les conclusions de l'étude offrent le plus de surprise. Il ressort avec évidence que si, factuellement, on y réfère pour comptabiliser, déterminer et répartir les tâches, ces variables toutefois influent fort peu dans l'élaboration concrète des profils de tâche.

(1) Nombre d'heures de cours théoriques, de laboratoires et de stages, nombre de cours différents, nombre de groupes et nombre d'étudiants par groupe.

A) Une faible structure d'organisation

Comparativement aux autres variables utilisées dans l'étude (1), les variables lourdes sont celles qui présentent la structure d'organisation la plus faible. Les résultats ne laissent apparaître qu'un phénomène de compensation portant sur le nombre d'étudiants par groupe. Il semble qu'un professeur ayant plus de périodes d'enseignement que la moyenne, ou plus de cours différents à assumer, peut compenser en étant responsable de groupes d'étudiants moins grands. Cependant, ces relations sont telles qu'elles sont loin de donner lieu à une mathématique rigoureuse de la charge d'enseignement. Dès lors, on doit s'attendre à ce que la conjonction des trois éléments précités produise dans la population une multitude de modèles.

B) Par delà le fait que les composantes lourdes ne constituent pas un système de calcul général de l'aspect objectif de la tâche, la recherche révèle aussi que ces éléments déterminent très peu les aspects plus qualitatifs de la tâche. A la lecture des résultats, on est porté à croire qu'il existe des modèles qualitatifs de tâche que les enseignants tentent de réaliser quelles que soient les contraintes quantifiables de leur charge d'enseignement. Le rapport met en lumière trois composantes de base de ces modèles qualitatifs:

- 1/ les dimensions "*pédagogie*", "*contenu*", "*séminaire*" et "*réunion*" impliquant un plus grand investissement de planification à long terme et d'activités connexes;
- 2/ les dimensions "*exposés magistraux*" et "*évaluation*" coïncidant avec une plus grande part de temps consacré à la préparation à court terme et à l'évaluation de

(1) Composantes de la tâche, éléments de tâche, indices de fréquence et données métriques qualitatives.

l'enseignement;

3/ les dimensions "*laboratoire*", "*stage*" et "*simulation*" allant de pair avec une fraction plus considérable du temps de présentation de l'enseignement.

4/ L'indicateur le plus discriminant: la discipline

Une fois connus les liens entre les diverses mesures de la tâche, l'étude a cherché à voir si des caractéristiques extérieures à la tâche elle-même pouvaient influencer sur la structuration des variations relatives aux éléments de tâche.

Les résultats révèlent que le jeu entre ces éléments ne semble pas être influencé de façon significative par les caractéristiques contextuelles de l'enseignement (1); de même, exception faite de la discipline, aucune des caractéristiques professionnelles de l'enseignant (2) n'apparaît comme un déterminant important. Il reste donc que c'est principalement au niveau de la discipline qu'il faille chercher le fil conducteur de compréhension des variations des diverses facettes de la tâche. Les relations entre les autres caractéristiques et les variations de la tâche restent factices ou triviales.

(1) Il s'agit de variables caractérisant les collèges selon la région et le type, la taille, la langue, la structure (collèges régionaux et autres).

(2) Ces autres caractéristiques sont respectivement la scolarité, l'ancienneté et les types d'enseignants (chefs de département et coordonnateurs provinciaux, officiers syndicaux, ceux qui occupent une autre fonction, et ceux qui n'exercent aucune fonction administrative).

5/ La tâche: répartition et satisfaction

A) La pratique dans la répartition des charges

1/ Au niveau institutionnel

Quant à la manière dont s'effectue la répartition des charges d'enseignement entre les départements, le modèle dominant dans la pratique est celui qui assure la participation des représentants des départements ou des professeurs (plus de 80% des cas); c'est seulement dans une minorité de cas (à peine plus de 18%), que la direction collégiale paraît assumer seule la répartition des charges entre les départements.

Indépendamment de la norme 1/15, les critères considérés comme étant les plus importants, et donc utilisés de manière prépondérante dans la répartition des charges d'enseignement entre les départements sont, tout d'abord, pratiquement à égalité, la matière enseignée et le nombre moyen d'étudiants par groupe (environ dans 50% des cas), puis, dans moins de 15% des cas, les méthodes pédagogiques en vigueur dans les départements, que ces trois critères soient utilisés seuls, ensemble, ou associés à d'autres critères. Dans la grande majorité des cas (61%), un seul critère est utilisé dans la répartition des charges entre les départements. Deux critères sont utilisés dans 27% des cas et trois critères et plus dans à peine 12% des cas. Ainsi, la répartition des charges entre les différents départements, même si elle apparaît démocratique, c'est-à-dire s'effectuant pour une très large majorité avec la participation des représentants des départements ou des professeurs, se fait en général de façon assez simplifiée, du moins telle que la perçoivent les enseignants.

2/ Au niveau départemental

A l'autre niveau où s'effectue la répartition des tâches, c'est-à-dire à l'intérieur des départements, dans plus de la moitié des cas, c'est l'assemblée générale de tous les professeurs qui effectue la répartition des charges d'enseignement. Toutefois, dans plus d'un cas sur trois, la répartition relève du chef de département qui l'effectue, soit totalement seul (c'est une très petite minorité, 3% des cas seulement), soit après consultation de chaque professeur (33% des cas). Un autre mode de répartition des charges entre les professeurs d'un même département paraît assez répandu également: c'est celui qui laisse à un comité de département la responsabilité de la distribution des tâches (10% des cas).

Les principes qui président à la distribution semblent se partager en trois grands groupes à peu près égaux: dans plus de 33% des cas on ne tient compte que du nombre de périodes d'enseignement, dans plus de 31% on prend en considération à la fois le nombre de périodes et le nombre d'étudiants, dans près de 35% des cas, enfin, on fait intervenir également d'autres critères en plus des deux précédents. En résumé, la répartition de la charge d'enseignement à l'intérieur d'un département s'effectue de manière démocratique et assez diversifiée - des éléments variés étant souvent pris en considération.

B) Les critères idéaux dans la détermination des tâches

Face à cette pratique de la distribution des charges d'enseignement à l'intérieur des CEGEP, lorsqu'on demande aux professeurs quels devraient être, selon eux, dans une situation idéale, les critères les plus importants dans la détermination de la charge de travail d'un enseignant, on aboutit au classement suivant. Tout d'abord à un premier niveau, dans près de quatre cas sur cinq, on devrait tenir compte,

selon l'ordre de priorité, d'abord du nombre de cours théoriques ou de laboratoires différents à donner, du nombre total d'étudiants à qui le professeur enseigne. A un second niveau, dans près d'un cas sur deux, il faudrait considérer la méthode pédagogique utilisée et la matière enseignée. A un troisième niveau (entre 24 et 35% des cas), il serait souhaitable de faire entrer en ligne de compte les formes d'évaluation et d'encadrement des étudiants, les activités régulières de perfectionnement, la participation aux tâches techniques nécessaires à l'enseignement, puis la participation à l'administration ou à l'organisation du département sans poste officiel. En dernier lieu seulement, viendraient le nombre de fois où un cours ou laboratoire a été assuré par le professeur dans le passé et enfin, la participation aux activités para-scolaires du CEGEP que plus d'un professeur sur deux juge peu importante.

Ainsi, à première vue, ce qui apparaît comme un modèle idéal de détermination de la charge de travail diffère-t-il assez sensiblement du modèle prépondérant dans la pratique. Les points de divergence les plus sensibles paraissent le poids effectivement accordé - soit que ce poids soit trop important ou au contraire insuffisant, selon le cas - à des critères tels que le nombre total de cours différents que le professeur assure, le nombre total d'étudiants, la matière enseignée et les formes d'évaluation et d'encadrement des étudiants.

C) Satisfaction par rapport à la tâche

En termes de satisfaction par rapport à la tâche, la recherche ne révèle pas de lien direct entre les caractéristiques de la tâche et l'évaluation qu'un enseignant fait de sa situation. Ce sont plutôt les mécanismes de répartition de la tâche qui sous-tendent le niveau de satisfaction d'un enseignant. Il apparaît clairement que la satisfaction repose sur la possibilité de participer à la répartition des charges au niveau le plus près de l'enseignant, soit celui du département.

Lorsqu'on demande aux différents professeurs du niveau collégial d'exprimer de manière générale leur niveau de satisfaction par rapport à leur charge d'enseignement, on s'aperçoit que la très grande majorité se déclarent satisfaits (45%) ou très satisfaits (22%) tandis qu'un cinquième des informateurs se disent plus ou moins satisfaits et un peu plus d'un dixième insatisfaits (10%) ou très insatisfaits (3%).

Si on s'attache plus particulièrement aux sources de satisfaction ou d'insatisfaction, on s'aperçoit que près d'un professeur sur deux (42%) spécifie que sa satisfaction ou insatisfaction actuelle par rapport à sa charge d'enseignement ce semestre n'est pas du tout liée à l'application dans tous les CEGEP de la norme 1/15, tandis que 58% des professeurs estiment le contraire et déclarent que leur satisfaction ou insatisfaction est pour beaucoup (39%) ou un peu (19%) liée à l'application de la norme 1/15.

En allant plus avant dans l'analyse, on découvre que plus les gens perçoivent la norme provinciale comme source de leur satisfaction (ou insatisfaction), plus ils tendent à se dire insatisfaits de leur tâche; à l'inverse, plus ils perçoivent le mode de répartition dans le département comme source de leur satisfaction, plus ils sont, de fait, satisfaits de leur tâche d'enseignement. Enfin, la satisfaction par rapport à la tâche va de pair avec la satisfaction générale liée au travail.

6/ Attitudes et opinions: satisfaction générale

En ce qui concerne les autres attitudes et opinions des enseignants, il convient de souligner d'abord le haut niveau d'implication dans le travail et de valorisation de l'occupation que contiennent les données. Un autre aspect important dans ce secteur est la mise à jour d'un sentiment de clivage intense entre l'administration des institutions collégiales d'une part

et le reste de la population qui habite ces institutions. Finalement en ce qui a trait à la satisfaction à l'endroit des ressources et services collectifs mis à la disposition des enseignants, il y a lieu de distinguer trois groupes: les ressources essentielles comme les bibliothèques, laboratoires et équipements sportifs qui posent moins de problèmes; l'organisation de l'espace qui entraîne plus d'insatisfaction; enfin les supports à l'enseignement tels les assistants, les instruments spécialisés d'innovation pédagogique et les ressources de perfectionnement académique qui engendrent la plus grande insatisfaction.

SECTION III

LA PROSPECTIVE (L'AVENIR)

CHAPITRE I

MEMOIRES, AUDIENCES ET RENCONTRES DE LA COMMISSION

CHAPITRE I

MEMOIRES, AUDIENCES ET RENCONTRE DE LA COMMISSION

1/ Mémoires et audiences

En septembre 1973, la Commission invitait par les journaux et différents communiqués toutes les personnes, organismes, associations et institutions à lui soumettre dans un mémoire toute étude, recommandation ou proposition pertinente au sujet en cause (1). Treize mémoires ont ainsi été présentés et ont donné lieu à des audiences publiques (2).

L'analyse et le dépouillement de ces mémoires ont révélé une grande diversité des problématiques et des préoccupations particulières qui animaient leurs auteurs. Certaines avaient trait spécifiquement au mode d'allocation des ressources, aux insuffisances ressenties sur ce plan dans certains secteurs déterminés de l'enseignement collégial, aux difficultés spéciales vécues par des institutions que l'éventail des programmes ou la situation socio-géographique plaçait dans un rapport d'iniquité vis-à-vis les autres membres du réseau. D'autres se rapportaient aux dimensions qualitatives et quantitatives de la charge de travail de l'enseignant, aux exigences pédagogiques et professionnelles de cette fonction, à l'évolution nécessaire des personnels d'enseignement. D'autres, enfin, témoignaient de perspectives très particulières, relatives à la structure de l'enseignement collégial: inadéquation de certains cours et

(1) Voir aux *Annexes*, page 260.

(2) La liste des mémoires et des personnes rencontrées au cours des audiences se trouve aux *Annexes*, pages 261 - 262.

programmes, caractère équivoque des objectifs de ce niveau d'enseignement, climat de dépersonnalisation et impression d'un contexte bureaucratique.

2/ Consultation auprès des institutions

Parallèlement à l'analyse des mémoires et à la tenue des audiences qui y faisaient suite, la Commission entreprenait une tournée informelle de consultation auprès d'un nombre réduit d'institutions; neuf collèges ont ainsi été visités et divers groupes rencontrés: services administratifs et pédagogiques, chefs de département, enseignants, représentants syndicaux (1). Ces consultations, préparées par l'envoi d'une grille de questions aux participants (2), visaient à cerner et jauger la diversité des intérêts et points de vue sur les problèmes inhérents au mandat de la Commission: allocation des ressources et équité institutionnelle, répartition des tâches et équité individuelle, autonomie des institutions, charge de travail des enseignants et hypothèse de la différenciation.

Par delà les informations pertinentes et concrètes sur les thèmes précis de consultation, ces rencontres ont amené la Commission à certaines constatations d'ensemble qui s'avéraient conséquentes pour l'exercice de son mandat. D'une part, et notamment en ce qui avait trait à l'évaluation des charges de travail des enseignants, il est aisé de conclure, pour une institution donnée, à une grande diversité des perceptions selon la nature des fonctions exercées: les points de vue des administrateurs et des enseignants ne se concilient pas facilement. D'autre part, au niveau même du réseau des CEGEP, il faut convenir qu'il existe des lacunes fort importantes quant à l'information disponible concernant la gestion et l'administration des ressources humaines, les différents mécanismes de répartition des tâches,

(1) Voir aux *Annexes*, pages 263 - 264.

(2) Voir aux *Annexes*, pages 265 - 267.

les charges moyennes d'enseignement, l'équilibre relatif des charges entre les disciplines. Cette situation est d'autant plus déplorable que, de manière générale, les enseignants d'une discipline donnée, par exemple, tendent naturellement à évaluer leur fardeau d'enseignement par comparaison avec leurs confrères d'une institution voisine: dans nombre de cas, en les confrontant aux données recueillies au cours de l'*Opération Inventaire 1973-74*, la Commission a été à même de constater que ces perceptions plus ou moins intuitives étaient sans commune mesure avec la situation de fait. Enfin, un consensus a semblé acquis au sujet du rapport maître-élève: une norme de ce type apparaît sans doute impérative au niveau de la planification d'ensemble et des efforts financiers consentis au système d'éducation, mais elle se révèle tout à fait inapte comme critère effectif d'allocation des ressources et apparaît comme une mesure aucunement discriminante de la diversité des besoins et des situations concrètes où se trouvent les différentes institutions.

De manière générale, la Commission qui profitait de ces consultations (1) pour sensibiliser les milieux, les informer des différentes études et recherches qu'elle mettait sur pied, et s'assurer leur collaboration, a ressenti un très vif intérêt de la part des personnes et groupes rencontrés et ce, en dépit du fait que plusieurs consultations analogues étaient menées simultanément (2). Le problème soulevé dans son mandat semblait correspondre à des préoccupations importantes et chez chacun, on pouvait noter un vif souci de formuler la problématique dans les termes qui ressortissaient à sa situation immédiate.

- (1) La Commission a fait également d'autres rencontres dans l'optique d'une consultation plus technique sur des points particuliers: voir la liste aux *Annexes*, page 268.
- (2) Notamment par la Fédération des CEGEP et le Conseil Supérieur de l'Éducation.

CHAPITRE II

EXPERIMENTATION ET PROSPECTIVE PEDAGOGIQUES

CHAPITRE II

EXPERIMENTATION ET PROSPECTIVE PEDAGOGIQUES

Introduction

1/ Le mandat de la Commission et la spécificité de l'expérimentation pédagogique (Objectifs généraux)

La réflexion de la Commission a trouvé ses assises principales dans les faits et données d'expérience qui caractérisent la pratique de la fonction enseignante au niveau CEGEP. Les faits pourtant, considérés en eux-mêmes, n'imposent jamais un sens déterminant à la conscience; ils n'accèdent à la signification que dans la mesure où ils sont confrontés à des volontés et des visées fondamentales. Comprendre un phénomène ou un ensemble de phénomènes, c'est en quelque sorte le lier, le rattacher à des desseins jugés prioritaires; c'est bien là le sens propre de la réflexion que cette analyse régressive qui vient d'abord récupérer les données de la réalité concrète pour ensuite en décoder la signification et la portée en référence à des intentions se donnant comme impératives. Bref, les données positives sur lesquelles s'appuie l'étude de la Commission n'atteindront leur pleine signification que par le biais de visées réflexives. C'est précisément sur le plan de telles visées réflexives que l'étude de l'expérimentation pédagogique a été jugée susceptible d'apporter aux travaux de la Commission une contribution spécifique. L'expérimentation pédagogique apparaît, en effet, comme un lieu privilégié où se profilent de façon manifeste trois intentions déterminantes pour les délibérations de la Commission.

A) L'intention logistique

C'est presque devenu un lieu commun que de dire que l'enseignement collégial, épousant la courbe évolutive de l'enseignement élémentaire et secondaire, est devenu un enseignement de masse et que la phase d'implantation d'un tel système s'est accomplie en moins d'une décennie.

Une acuité et une ampleur nouvelles des problèmes quantitatifs ont émané directement de cette expansion accélérée et l'administration de l'enseignement collégial semble bien se caractériser par une vive préoccupation de la recherche de solutions aux problèmes causés par l'importance des effectifs et une nette volonté de réduction des coûts unitaires. De même, le personnel enseignant est mis quotidiennement en situation d'assurer l'encadrement pédagogique de groupes nombreux, et de plus en plus hétérogènes, d'étudiants selon des modèles qui sont restés fortement traditionnels: le "groupe-classe" assigné au professeur pour un nombre donné de périodes reste la politique généralement admise.

Or, prenant fortement appui sur les progrès de la technologie moderne et puisant amplement aux techniques de communication de masse, l'expérimentation pédagogique véhicule tout un éventail d'innovations qui ne sont certes pas sans intérêt pour régler les problèmes causés par l'afflux des effectifs. Qu'il suffise de songer à l'enseignement programmé, à l'utilisation de la télévision, du laboratoire de langues et autres moyens audio-visuels, pour entrevoir aussitôt de nouvelles possibilités d'une organisation plus systématique des matériels et auxiliaires d'enseignement, de même qu'une redéfinition de la tâche des enseignants et une approche renouvelée du rapport professeur-étudiant.

B) L'intention prospective

En raison même de sa nature et du contexte qui lui a donné naissance, la Commission se donne comme un instrument de planification de l'enseignement collégial. Or, l'idée même de planification assigne à la réflexion un mouvement de prospection:

"La planification consiste à arrêter une série de décisions concernant les mesures à prendre dans l'avenir pour atteindre des objectifs donnés." (1)

Il s'agit en somme de viser à une réorganisation de la situation présente par l'étude de l'avenir et des tendances qui l'esquissent actuellement. La réflexion prospective est délibération, examen de projets ou scénarios susceptibles d'orienter l'évolution.

L'évaluation prospective dont il est ici question, cherche fondamentalement à esquisser la physionomie que prendra l'enseignement collégial dans le monde de demain et son rayon d'action est essentiellement le long terme. Les données quantitatives autorisent, par mode d'extrapolation, la prévision scientifique dans des délais déterminés, c'est-à-dire à court terme; la prospective, par contre, entrevoit des horizons plus lointains:

"C'est à l'inédit qu'elle s'intéresse et plus à l'avenir lointain qu'à l'avenir immédiat. C'est en cela surtout qu'elle se distingue de la prévision, ou plutôt qu'elle devient un complément indispensable de la prévision. Elle donne l'horizon lointain à l'intérieur duquel prendront place les prévisions à court terme." (2)

(1) Parnes, H.S., *Planification des Ressources Humaines et de l'Education*, page 15.

(2) Aubin, Gabriel, *La Prospective en Pédagogie*, page 27.

Cette visée prospective paraît s'imposer de manière toute spéciale dans le domaine de la planification de l'éducation:

"L'éducation, plus que tout autre domaine, exige une réflexion à long terme. Les phénomènes culturels et éducatifs, parce qu'ils mettent au moins autant en jeu des hommes que des outils, ont nécessairement une inertie beaucoup plus importante que les phénomènes d'ordre technique.

Le temps de réponse du système éducatif à une réforme généralisée est, au minimum, d'une génération, puisque sa mise en oeuvre passe souvent par la construction de nouveaux locaux, et toujours par la formation d'un nouveau type d'enseignants, laquelle exige au moins une dizaine d'années et souvent bien davantage." (1)

Il s'ensuit donc que l'intention prospective de la Commission doive s'exercer sur un futur à long terme essentiellement marqué au sceau des phénomènes éducatifs et la trame de cet avenir est tissée par des "révolutions à caractère qualitatif" beaucoup plus que par la trajectoire rectiligne qui marque l'évolution des données quantifiables.

C'est le propre justement de l'expérimentation pédagogique que d'amorcer ces "révolutions qualitatives" qui amènent la mutation même de l'acte éducatif et, par là, du monde de l'éducation: l'instauration de nouvelles situations d'apprentissage, le recours aux média modernes, la transformation des contenus et matériels éducatifs viennent modifier substantiellement la relation pédagogique et laissent anticiper des caractéristiques originales qui

(1) Schwartz, Bertrand, *L'Education Demain*, page 27.

détermineront les scénarios éducatifs de demain. L'intention prospective peut certes y trouver une source féconde d'alimentation.

C) L'intention discriminante

Invitée à formuler des recommandations pour une gestion optimale des ressources humaines, la Commission peut difficilement passer outre à l'interrogation sur les objectifs qui peuvent tenir lieu de points de repères et de cadres de mesure de la rentabilité. L'idée même de rentabilité, en effet, appelle la confrontation à un terme ou un but préalablement assigné: mettre en oeuvre des moyens pour assurer une utilisation optimale des ressources humaines implique qu'on ait discriminé les objectifs susceptibles de donner sens à l'activité pédagogique du personnel enseignant.

Ici encore, croyons-nous, le recours à l'expérimentation pédagogique offre intérêt: on y trouve, en effet, un lieu de fermentation, d'ébauche et de confrontation des principales tendances qui viennent orienter l'ensemble du système d'éducation en proposant à l'acte éducatif, qui en constitue le noeud vital, de nouvelles significations et de nouvelles finalités. C'est en discriminant au sein de ces tendances celles qui apparaissent les plus significatives, compte tenu de leur portée prospective, qu'on pourra choisir les critères sur lesquels se fondera l'objectif d'optimiser le rendement des ressources.

2/ Objectifs particuliers de l'étude

Pour concrétiser l'intention déjà manifestée d'assigner à la Commission une visée prospective sur les orientations principales qui semblent en voie de régénérer et redéfinir l'activité pédagogique au niveau collégial et qui, à ce ti-

tre, sont susceptibles d'influer sur des recommandations ayant trait à la gestion du personnel enseignant, l'étude de l'expérimentation s'est acheminée en fonction de jalons déterminés, s'est articulée autour d'objectifs particuliers relatifs à l'exercice de la fonction enseignante.

De manière plus immédiate, elle veut permettre, par le biais d'une typologie de l'expérimentation en cours dans les différents collèges, l'identification:

- A) des objectifs les plus nettement valorisés et des modèles pédagogiques qui les sous-tendent;
- B) des styles d'orientation qu'adopte l'activité pédagogique et qui s'expriment à travers les situations d'apprentissage, modèles d'encadrement et relations pédagogiques;
- C) des profils de tâche qui déterminent la charge d'enseignement à l'intérieur des formules expérimentales et des compétences et qualifications qui s'y trouvent rattachées;
- D) des types d'organisation matérielle impliqués et des niveaux de rentabilité des différents projets expérimentaux.

1/ Cheminement méthodologique

A) Le choix des projets

1/ Bassin d'échantillonnage

Nous nous en sommes référés prioritairement à la banque constituée au Service de la Recherche et du Développement de la DGEC (1) par son *Programme de Subventions de Recherche et d'Expérimentation dans les Collèges d'Enseignement Général et Professionnel* pour les années 72-73 et 73-74 et nous nous en sommes limités aux projets retenus pour fins de subvention.

Les deux raisons suivantes nous semblaient justifier cette option préférentielle:

- Economie de temps et efficacité.

Facilement accessibles, les dossiers du Service de la Recherche et du Développement représentent une source structurée d'information qui permet rapidement:

- la localisation et l'identification des projets par institution et selon des catégories générales déterminées: *programmes, pédagogie, gestion;*

- une information d'ensemble et les précisions nécessaires sur les aspects les plus importants du projet: ces renseignements, qui font connaître notamment le degré d'avancement du projet de même que son ou ses responsable(s) immédiat(s), sont fournis par le mémoire de présentation qui accompagne chaque projet.

- L'hypothèse d'une prospective réaliste

L'évolution de la pédagogie et de la tâche de l'en-

(1) Direction Générale de l'Enseignement Collégial.

seignant est liée tant à l'initiative des professeurs, groupes de professeurs ou départements, qui sont à l'origine des projets, qu'aux instances du Ministère en accréditant les projets, le Ministère vient en quelque sorte attester de leur adéquation à ses propres priorités, à ses politiques pédagogiques ou à ce qui en tient lieu.

De sorte qu'on en arrive à l'hypothèse méthodologique que les projets subventionnés peuvent représenter une prospective réaliste des directions que l'enseignement collégial est susceptible de prendre, compte tenu des parties en cause.

Nous ne voulions pas, pour autant, rejeter arbitrairement tous les projets indépendants quoique, d'une part, l'information disponible et la diffusion de ces expériences soient généralement assez restreintes et, d'autre part, le fait que les responsables doivent miser sur leurs propres ressources et s'accommoder de l'exercice de leur charge régulière de travail, rende plus difficile une formulation opérationnelle de leurs expériences. Pour ces raisons, un nombre relativement restreint d'expériences présentant un niveau suffisant de structuration et impliquant des répercussions particulières sur l'aménagement de la tâche a pu être porté à notre attention.

2/ Critères de sélection

- Représentativité et portée prospective

Il a été convenu au point de départ qu'il ne s'agissait pas de dresser un répertoire d'ensemble ou de faire un inventaire complet; il s'agissait de choisir un certain nombre d'expériences significatives, en ce sens qu'elles soient susceptibles de représenter les lignes de force selon lesquelles se répartissent

sent actuellement les efforts en ce qui a trait à la recherche expérimentale en pédagogie au niveau collégial. Il n'entraîne donc pas dans nos propos de porter un jugement qualitatif sur les projets concernés mais plutôt de faire une discrimination en fonction de la représentativité par rapport à certaines orientations ou tendances.

- Originalité et flexibilité

Cette représentativité impliquait, au niveau même de la nature des projets, qu'ils fassent montre d'originalité c'est-à-dire qu'ils apportent des éléments d'innovation par rapport aux structures traditionnelles d'enseignement en même temps qu'ils manifestent des qualités de flexibilité et d'adaptation qui puissent leur permettre de rejoindre des intérêts collectifs.

- Modifications effectives de la charge d'enseignement

Compte tenu du mandat de la Commission, il a semblé opportun de s'en limiter aux expériences qui impliquaient l'implantation effective de nouvelles formules pédagogiques ou situations d'apprentissage et qui, par là, avaient des répercussions directes sur la charge d'enseignement et offraient de nouvelles perspectives quant à l'organisation du travail des enseignants.

- Structuration et degré d'avancement

Notre choix s'est porté avant tout sur les projets qui se caractérisaient par une nette définition des objectifs et formules d'enseignement, une délimitation claire des étapes de cheminement et des tâches entre les personnes concernées. En outre, le degré d'avancement du projet à l'intérieur de l'échéancier présenté nous est apparu comme un élément prioritaire de choix.

3/ Pré-sélection

N'ont donc été retenus que les projets expérimentaux relatifs à la catégorie "*pédagogie*" et portant sur des secteurs d'activités ayant une répercussion directe sur la charge d'enseignement et concernant plus expressément la préparation, prestation ou évaluation de l'enseignement.

C'est ainsi que conformément aux critères mentionnés, nous n'avons sélectionné que "*les projets expérimentaux en pédagogie*", ce qui réduisait déjà de 59 (27 en 72-73 et 32 en 73-74) à 24 (1) le nombre des projets subventionnés par le Service de la Recherche et du Développement. D'autre part, quatre projets ne figurant pas dans ce programme de subvention ont été retenus (1).

4/ Sélection définitive

- Il était délicat de discriminer davantage sans passer au plan des jugements de valeur sur les projets considérés en eux-mêmes. Après avoir appliqué les critères déjà énumérés, nous nous en sommes reportés à des critères circonstanciels; certains projets avaient été discontinués ou avaient cédé leur place à d'autres; certains responsables de projets avaient quitté l'enseignement et il était impossible d'entrer en contact avec eux; enfin quelques-uns de ces projets présentaient entre eux une grande similitude et, dès lors, lorsque l'application des critères ne s'avérait pas discriminante, on tenait compte de la provenance du collège pour respecter un certain éventail géographique.
- C'est ainsi qu'au terme du processus de sélection, quinze projets répondant adéquatement aux critères

(1) La liste de ces projets se trouve aux *Annexes*, page 269.

ont été retenus (1). C'est plus expressément sur ces quinze projets que s'appuie la présente étude quoique encore elle tienne compte de l'information accumulée sur d'autres projets qui venaient recouper les premiers sur certains éléments particuliers ou, parfois les compléter par des apports originaux.

B) Techniques d'information sur les projets

1/ La complexité de l'expérimentation pédagogique

L'expérimentation pédagogique s'accommode mal des questionnaires, études quantitatives et peut difficilement se codifier en formulaires et renseignements statistiques. Ceci tient au fait, d'une part, de la complexité des éléments engagés dans le processus d'enseignement expérimental et de la multiplicité des agencements qui y sont possibles en tenant compte des variables impliquées et des intentions qui animent le processus élaboré. On ne saurait parvenir à un nombre de "modèles-types" qui épousent de façon exhaustive la diversité des expériences concrètes: parler d'enseignement individualisé ou de pédagogie audio-visuelle peut référer dans les faits à des réalités passablement hétérogènes selon les personnes et les circonstances. D'autre part, en raison même de son caractère "novateur", l'expérimentation pédagogique implique une dynamique fort particulière: en dépit de toute structuration arrêtée, on ne peut, en effet, faire une démarcation radicale entre les phases de conception et de réalisation. Parce qu'il s'agit d'une pédagogie en quête d'elle-même, il faut s'attendre à ce qu'elle se modifie progressivement en cours d'actualisation.

2/ L'entrevue semi-dirigée

C'est donc dire que la technique d'information utilisée

(1) La liste de ces quinze projets se trouve aux *Annexes*, page 270.

devait permettre de retracer non seulement les données et les différentes variables engagées dans l'expérience mais également les phénomènes d'évolution et de changement qui en ont nécessairement modifié le sens.

C'est pour cette raison que nous avons opté pour la technique d'une entrevue semi-dirigée qui permette de consigner les renseignements positifs disponibles à travers divers documents et, également, de tenir compte de la perception des individus relativement au processus et à la dynamique expérimentale dans lesquels ils étaient engagés. L'entrevue était précédée de contacts téléphoniques et chacun des répondants recevait, par la poste, copie d'une "*grille d'analyse*" indiquant les objectifs précis de la rencontre et proposant un certain nombre de jalons ou points de repère pour fins d'échange (1). La rencontre avec le ou les responsables immédiats du projet était amorcée par une information générale sur la Commission et son mandat, qui donnait généralement l'occasion de dissoudre certaines méfiances et réticences par rapport à ce que d'aucuns percevaient plus ou moins clairement comme un processus administratif du ministère de l'Éducation. Ces précautions préliminaires permettaient ensuite de centrer l'échange sur le projet qui faisait l'objet spécifique de la rencontre. Nous avons parlé d'une entrevue semi-dirigée en ce sens qu'il ne s'agissait pas d'un interrogatoire systématique accolé méticuleusement à l'ordre des éléments de la grille d'analyse mais plutôt d'un échange qui, tout en permettant aux répondants d'exprimer l'expérience selon leur vécu personnel et leur propre grille de décodage du système d'enseignement collégial, devait néanmoins être orienté sur les facteurs spécifiques de l'expérience considérée. Avec le consentement des participants, chaque entrevue a pu être enregistrée ce qui assurait tant la continuité

(1) Voir aux *Annexes*, pages 271 - 272.

de l'échange que la fidélité des informations recueillies (1).

C) Traitement de l'information

Le traitement et l'utilisation des informations recueillies se sont effectués à l'intérieur d'une démarche qui, méthodologiquement, s'est répartie en trois étapes distinctes.

1/ Analyse descriptive des projets

A partir des documents recueillis auprès du Service de la Recherche et de Développement ou auprès des responsables immédiats des projets et à partir des comptes rendus détaillés d'entrevues que permettaient les enregistrements, nous avons d'abord procédé à une analyse descriptive de chacun des projets retenus. Cette analyse traçait la physionomie de chaque expérience en la désarticulant en fonction des différents éléments de la grille d'analyse et faisait également état des perceptions les plus significatives concernant l'aménagement actuel de la charge d'enseignement.

2/ Analyse comparative et regroupement typologique

Les termes de comparaison et, par suite, de regroupement entre les diverses formules expérimentales sont multiples. On peut s'en référer notamment:

- aux rôles respectifs qui sont dévolus à l'enseignant et à l'étudiant;
- à l'importance attribuée aux contenus d'information par rapport au processus même d'apprentissage;
- aux facultés impliquées dans l'apprentissage: intelligence, raison, affectivité, imagination, mémoire, etc...;

(1) La liste des responsables d'expérience rencontrés se trouve aux Annexes, page 273.

2/ Typologie de l'expérimentation pédagogique

A) La construction du schéma typologique

1/ Le modèle typologique

La décision d'opter pour un modèle typologique d'analyse et de regroupement de l'expérimentation pédagogique plutôt que pour un schéma unidimensionnel de classification a été prise, on l'a déjà souligné, en raison de la difficulté et du risque de généralisation abusive qu'on rencontre en voulant codifier en catégories simples les méthodes pédagogiques pour ensuite les comparer en référence à des termes ou variables considérés comme élémentaires. L'idée d'une typologie veut fondamentalement respecter le fait que les projets expérimentaux en pédagogie ne correspondent généralement pas à des types purs, tant au plan des intentions et des modèles pédagogiques qui les inspirent, qu'à celui des formules et techniques pédagogiques qui les incarnent. Ce fait implique qu'à une démarche qui procède par voie de catégories exclusives, on substitue plutôt un cheminement axé sur des tendances générales, facilement identifiables, à l'intérieur desquelles on opère ensuite un découpage articulé en fonctions de termes précis de l'activité pédagogique.

Certes la méthode analytique contraint le schéma typologique à désarticuler la réalité complexe en facteurs plus simples mais elle permet, au terme du processus, de la reconstruire selon un mode composite en jugeant, pour un cas concret, de l'importance relative des catégories auxquelles il y a lieu d'emprunter. Il s'agit en somme d'une grille d'analyse polyvalente permettant des seuils différents de lecture selon le degré de valorisation reconnue à telle ou telle tendance.

- aux modes d'encadrement et de regroupement des étudiants;
- aux styles de relations pédagogiques;
- à l'analyse et à la classification des comportements à acquérir;
- à l'analyse des situations et processus d'apprentissage;
- à la nature des formules d'enseignement;
- à la nature et aux fonctions du matériel pédagogique;
- à l'organisation horaire et à la répartition des activités.

Après avoir passé en revue la littérature, particulièrement abondante en matière de pédagogie, d'enseignement expérimental et d'innovations, et tenté différents types de regroupement, selon l'un ou l'autre des termes mentionnés, nous en sommes parvenus à la conclusion qu'aucun de ces termes particuliers, pris isolément ou en conjonction, ne pouvait autoriser un regroupement significatif des expériences considérées. Nous avons plutôt opté pour une démarche typologique, élaborée à partir de l'ensemble des projets retenus et qui, opérant un regroupement autour des pôles d'intérêt les plus fréquemment invoqués, tente de dégager, pour chacun de ces pôles, les traits les plus caractéristiques.

3/ Synthèse et conclusions

La typologie présente des caractéristiques regroupées autour de pôles définis d'abord comme spécifiques. Il

s'agit ici de voir quels sont les éléments de convergence qui se dégagent de la comparaison entre les différentes tendances.

En discriminant au sein des pôles et des caractéristiques les facteurs susceptibles d'exprimer des intérêts collectifs, on peut dégager certaines considérations qui apparaissent dessiner l'avenir et l'évolution de la charge d'enseignement. A ce titre, elles peuvent permettre de dégager des conclusions et propositions en ce qui a trait à la gestion de l'enseignement collégial et à celle de l'expérimentation pédagogique.

2/ Les catégories

Les catégories de base choisies pour la construction du schéma typologique correspondent, sans vilain jeu de mots, beaucoup moins à des "types" qu'à des "pôles": il ne s'agit pas en effet de modèles abstraits, de structures théoriques qui marqueraient un certain nombre d'expériences d'un sceau standard. Ce sont plutôt différents points d'appui qui se partagent le dynamisme propre à l'expérimentation pédagogique, des coordonnées en quelque sorte, qui exercent chacune une certaine force d'attraction effective sur l'innovation pédagogique (1).

Ces pôles sont respectivement:

- l'individualisation de l'enseignement;
- la personnalisation de l'enseignement;
- l'interdisciplinarité;
- l'audio-visuel.

Il est aisé de constater que ces catégories ne sont pas toutes de même nature: les deux premières désignent explicitement des objectifs assignés au processus éducatif, la troisième correspond à une tendance déterminée face au savoir tandis que la dernière caractérise plutôt une orientation du matériel pédagogique en même temps qu'une évolution du processus de communication. Mais c'est précisément en cela, croyons-nous, que le modèle typologique est susceptible d'épouser la complexité du milieu pédagogique: pas plus que le reste des enseignants, les professeurs qui consacrent leurs efforts à l'innovation

(1) Vous trouverez aux Annexes, à la page 274, une classification selon ces catégories des projets sélectionnés.

ne font front commun vis-à-vis une unique préoccupation, ne convergent vers un seul centre d'intérêt. Or, ces quatre catégories justement émergent assez facilement et permettent d'exprimer de façon composite les éléments fondamentaux d'inspiration qui commandent la très grande majorité des projets expérimentaux considérés.

3/ Les caractéristiques

La formulation des objectifs spécifiques de l'étude sur l'expérimentation pédagogique a déjà indiqué les termes ou variables autour desquels pourront s'articuler et se traduire les tendances et les traits les plus caractéristiques de chacune des catégories typologiques. Qu'il suffise de les rappeler brièvement:

- objectifs et modèles pédagogiques;
- l'approche pédagogique;
 - encadrement étudiant et relation pédagogique;
 - situation d'enseignement et d'apprentissage;
- qualifications professionnelles et profil de tâche de l'enseignant;
- rentabilité.

B) Les catégories typologiques et leurs caractéristiques

1/ L'individualisation de l'enseignement

L'éclatement de la population collégiale et le climat généralisé d'enseignement de masse ont amené un courant pédagogique qui se propose délibérément d'individualiser l'enseignement. Cette conséquence paradoxale s'exprime, croyons-nous, comme une réaction de saturation devant la

prolifération des mécanismes de communication de groupe qu'a institutionnalisés l'école.

a) Objectifs et modèle pédagogique

i/ Objectifs et problématiques

Les objectifs les plus fréquemment invoqués visent ultimement à améliorer la performance générale de l'étudiant et s'expriment dans les termes suivants:

- donner à l'étudiant la possibilité de travailler à son propre rythme pour tenir compte des différences individuelles;
- centrer l'acte pédagogique sur l'activité méthodique et individuelle d'apprentissage de l'étudiant plutôt que sur l'action magistrale;
- présenter à l'étudiant un guide d'apprentissage structuré où se trouvent nettement consignées:
 - l'identification des notions à acquérir, habiletés à développer, de même que leur ordre hiérarchique
 - la répartition du cours ou du programme en unités d'apprentissage qui soient agencées en séquences, avec description complète des activités à faire.

En fait, ces objectifs sont mis de l'avant pour résoudre des difficultés spécifiques qui s'apparentent généralement à une triple situation problématique:

- taux élevé d'échecs et d'abandons;

- niveau faible de compréhension et de synthèse; l'étudiant accumule de façon chaotique et désordonnée "quasi-notions" et formules "passe-partout";
- absence de motivation et d'intérêt.

ii/ Modèle pédagogique et postulats

Beaucoup plus une conception de l'apprentissage qu'une formule ou méthode d'enseignement, l'individualisation de l'enseignement s'inspire, à un premier palier, d'un courant psychologique qui, allant de Jean-Jacques Rousseau à Carl Rogers, en passant par Freinet ou Piaget, insiste sur le rôle essentiel du dynamisme interne dans la croissance et le développement de l'individu. L'enseignement individualisé emprunte à ce courant ce principe essentiel qui devait justement donner naissance à la philosophie du "s'éduquant":

"Le moteur essentiel de l'activité éducative se trouve dans l'étudiant, dans le dynamisme personnel de ce dernier, dans ses capacités de progresser et d'apprendre par lui-même..."

Par l'éveil et la libération de ses ressources intérieures, l'étudiant se transforme et grandit continuellement..." (1)

Mais d'une manière beaucoup plus spécifique, c'est à la psychologie du comportement et à l'étude behavioriste et néo-behavioriste de l'apprentissage que se rattache l'individualisation: Watson,

(1) Conseil Supérieur de l'Education, *L'Activité éducative*, pages 24 et 25.

Skinner, Bloom et Mager en sont les pères véritables. Centrée essentiellement sur l'observation et la classification des comportements, cette conception cherche d'abord à démonter "*la mécanique de l'apprentissage*" pour déterminer des conditions à mettre en branle en vue d'un apprentissage efficace. La loi du réflexe conditionné intervient pour miser sur l'utilisation des mécanismes psychologiques susceptibles d'engendrer la motivation et l'attention; le contrôle de la relation stimulus-réponse permet d'orienter positivement l'apprentissage.

Ce modèle pédagogique, issu d'une double inspiration, pourrait être caractérisé par les postulats suivants:

- l'acte éducatif est centré essentiellement sur la performance de l'étudiant et non sur celle du professeur;
- les rythmes d'apprentissage varient selon les individus et l'étudiant doit donc disposer d'un temps qui lui permette de progresser au rythme de ses capacités;
- l'apprentissage doit être découpé en différents pas ou unités correspondant à des objectifs spécifiques, lesquels doivent être formulés de manière opérationnelle et connus de l'étudiant;
- l'étudiant ne doit jamais accéder à une nouvelle étape d'apprentissage sans une évaluation qui, attestant d'un seuil convenable de performance, assure rétroaction sur son propre comportement et renforcement psychologique.

Le modèle pédagogique qui sous-tend l'individualisation de l'enseignement n'est donc pas le reflet d'une philosophie spiritualiste ou d'une vision quelconque du monde mais le corollaire des progrès des sciences modernes en matière de psychologie de l'apprentissage et d'acquisition des connaissances.

b) L'approche pédagogique

i/ Situations d'apprentissage

L'enseignement individualisé repose essentiellement sur un modèle de l'activité d'apprentissage et, comme tel, ne détermine pas d'une technique ou d'une formule pédagogique exclusive: il s'incarne aussi bien dans une formule simple, comme l'étude individuelle à partir d'un cahier micro-gradué, que dans une structure aussi complexe que celle d'un collège-bibliothèque. On peut signaler trois approches principales ou méthodes d'enseignement individualisé qui ont particulièrement cours au niveau de l'expérimentation pédagogique dans les CEGEP:

1- L'enseignement programmé

Cette méthode repose essentiellement sur l'établissement d'un guide micro-gradué d'apprentissage. Il s'agit d'un document généralement écrit, présentant une structure de répartition du programme, un agencement séquentiel en "blocs", "modules" ou "unités-matière". Le document comprend notamment, pour chacune des étapes:

- toute l'information requise pour la compréhension des notions, l'apprentissage des

faits, le développement des capacités;

- les exercices pratiques qui permettent la jonction des concepts et des éléments d'expérience;
- les questions et tests destinés à vérifier le niveau de connaissance, de compréhension et d'habileté

Généralement, l'étudiant travaillera seul, au lieu et moment de son choix.

2- L'enseignement modulaire

Les expériences de ce type reposent également sur la programmation du contenu et des activités en séquences appelées "modules" mais peuvent se distinguer de l'enseignement programmé proprement dit par l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes:

- Variété des moyens didactiques

Outre le guide commun d'apprentissage, on a pu relever l'utilisation de différents auxiliaires pédagogiques mis à la disposition de l'étudiant:

- acétates
- organigrammes
- diapositives et diaporamas
- films en boucle et films 8mm.
- télévision et montages video.

- Possibilités de choix quant aux modes de travail

L'étudiant pourra choisir de travailler seul

ou en groupe restreint (de 2 à 4 étudiants); également il pourra lui être proposé, à titre plus ou moins impératif, d'assister à quelques leçons magistrales, séances d'information ou forums, conformément aux principales étapes du cheminement.

En raison des différentes variables qu'il fait intervenir, l'enseignement modulaire offre un niveau élevé de souplesse et de flexibilité.

3- Le laboratoire d'apprentissage

Cette formule qui marque fortement la pédagogie expérimentale dans le domaine des sciences (biologie, physique et chimie) emprunte à l'enseignement programmé son aménagement séquentiel et récupère la diversité des moyens didactiques de l'enseignement modulaire. Elle s'en distingue principalement par le fait que les activités d'apprentissage se déroulent dans un local fixe, le laboratoire, spécialement aménagé à cet effet et accessible à l'étudiant à n'importe quel moment de la semaine ou à un certain nombre de périodes. Elle s'inspire à la fois de la méthode audio-tutoriale (*Audio Tutorial Approach to Learning*) développée dès 1961 aux Etats-Unis par le docteur Postlewait pour son cours de botanique, et des travaux pratiques d'investigation (*Investigative Laboratories*); elle insiste sur l'acquisition de la démarche scientifique par l'importance accordée à l'observation, à la manipulation expérimentale, à la pratique concrète de la méthodologie.

On pourrait éventuellement distinguer deux variantes de cette méthode selon que l'une ou l'autre des deux influences signalées est déterminante et selon la nature du guide d'apprentissage utilisé.

A- La méthode audio-tutoriale

Le guide principal d'apprentissage de l'étudiant est constitué par une série de "mini-cours" enregistrés sur bande sonore; ce sont les bandes sonores qui, en plus de transmettre certaines données d'information, agissent comme moniteur ou tuteur et orientent l'étudiant à travers les différentes activités de son programme. Elles lui indiquent les lectures à faire, les documents audio-visuels à consulter, les manipulations, observations et expériences à mener, les travaux à effectuer. Le guide écrit est surtout un complément aux "mini-cours" et la clé d'articulation entre tous les aides pédagogiques est véritablement la bande sonore. Au plan de l'aménagement, le laboratoire est réparti en cubicules individuels munis de magnétophones et disposant d'un certain nombre d'appareils pour fins d'observations ou de manipulations peu complexes; ces cubicules ceinturent le laboratoire central équipé de toute l'instrumentation complexe auquel l'étudiant peut accéder pour les opérations plus élaborées. L'accès aux autres média est rendu possible dans des locaux adjacents. Cette méthode, selon ses utilisateurs, serait particulièrement appropriée pour l'apprentissage des sciences d'observation telle la biologie,

mais des sciences proprement expérimentales, telles la chimie et la physique, pourraient également s'en accommoder.

B- Le laboratoire ouvert proprement dit

Le guide principal d'apprentissage est le document imprimé: c'est lui qui permet l'articulation entre les différents aides pédagogiques et les différents média. Il décrit de manière générale, les différentes étapes du processus d'apprentissage, indique les gestes expérimentaux, les exercices pratiques à faire; la description plus concrète des opérations expérimentales est assurée par les documents audio-visuels qui permettent ainsi à l'étudiant de se familiariser avec les gestes qu'il aura lui-même à entreprendre. L'apprentissage est centré principalement sur la démarche expérimentale. L'étudiant, au moment de son choix, se rend au laboratoire pour effectuer les différentes phases, de plus en plus complexes, d'une expérience à longue portée.

Mais, quoi qu'il en soit, le seuil de démarcation entre les deux types d'application qu'on vient de distinguer reste assez mince, et, dans les deux cas, la formule implique des éléments fondamentaux analogues:

- Aménagement d'un laboratoire qui permette l'accès:
- à des cubicules de travail accommodant

un ou deux, ou un nombre restreint d'étudiants;

- à un laboratoire central doté de toute l'instrumentation requise;
- à une salle des média où l'étudiant peut consulter différents documents.
- Un professeur est disponible sur place pour répondre aux questions et aider des étudiants à résoudre leurs difficultés.
- L'étudiant a libre accès au laboratoire.

4- Les possibilités pédagogiques de l'ordinateur.

Certes, la contribution de l'ordinateur à l'individualisation de l'enseignement est restée jusqu'ici assez inchoative. Toutefois, on peut signaler:

- Au plan des réalisations effectives: l'emmagasinage et la correction de questionnaires objectifs par ordinateur.
- Au plan des projets en cours:
 - la gestion d'unités d'information sur certaines notions mises à la disposition de l'étudiant comme matériel d'appui et module correctif;
 - la gestion d'enseignement par micro-films.

ii/ L'encadrement et la relation pédagogique

1- Un regroupement "atomique".

On doit d'abord mentionner que le regroupement d'étudiants, dans un contexte d'enseignement individualisé comme dans tout autre, correspond d'abord à des impératifs organisationnels et administratifs. Dans toute institution d'enseignement collégial, en raison de l'importance des effectifs étudiants, de la nécessité de maintenir un taux élevé d'utilisation des locaux et du système des orientations et concentrations, on aboutit inévitablement à un regroupement traditionnel par classe d'une trentaine d'étudiants avec un professeur responsable pour un cours donné. Compte tenu du caractère généralement contraignant de ces contingences, il est cependant possible de noter une tendance assez nette que nous pourrions qualifier de regroupement "atomique". Les professeurs chargés d'un même cours prennent la responsabilité collective de tous les étudiants et se partagent le travail de préparation du matériel pédagogique, de planification des activités et des heures de disponibilité; l'étudiant n'est pas affecté de manière spécifique à un professeur en particulier mais à un groupe de professeurs. Il s'agit donc, en fait, de décroisement des classes pour un cours donné.

2- Un encadrement flexible et directif

L'encadrement pédagogique lié aux modalités mêmes et aux principes de fonctionnement de l'enseignement individualisé assure une certaine latitude à l'étudiant en même temps qu'il le contraint à un certain nombre d'impératifs.

On pourrait ainsi le qualifier à la fois de flexible et de directif. Flexible, parce que l'étudiant peut travailler selon son propre rythme, au moment voulu; également, il peut souvent décider de son propre chef, du lieu de travail et c'est lui encore qui décide de l'utilisation du matériel d'apprentissage. Directif, parce que la détermination des objectifs, du contenu, des activités et des étapes de l'apprentissage relève de la décision du professeur. Les tâches sont assignées par ce dernier et le travail de l'étudiant, en classe et ailleurs, reste dirigé ou semi-dirigé même s'il a la possibilité de faire un choix entre les différentes activités qui lui sont proposées.

3- Une relation pédagogique centrée sur l'environnement

L'enseignement individualisé modifie de façon assez substantielle le schéma de communication qui prévaut dans la relation pédagogique traditionnelle où l'enseignement est centré sur le maître. En premier lieu, la source principale d'instruction et de transmission du savoir n'est plus le professeur mais l'environnement éducatif, c'est-à-dire l'ensemble des matériels, équipements, situations, personnes qui concourent à l'apprentissage de l'étudiant. En outre, l'impulsion initiale qui commande l'émission du message est inversée: ce n'est plus l'information qui va vers l'étudiant, comme dans le cours magistral, mais l'étudiant qui va à la quête de l'information. Il exploite lui-même l'environnement dont le professeur constitue en quelque sorte l'un des éléments;

l'intervention du professeur est ajustée aux besoins exprimés par l'étudiant. De plus, l'évaluation perd son caractère sommatif et sélectif; elle devient formative et assure à l'étudiant une rétroaction continue qui lui permet de juger du résultat de son apprentissage.

4- Une grande responsabilité conférée à l'étudiant

Il appert ainsi que l'étudiant a la responsabilité immédiate de sa propre démarche: il doit notamment planifier la répartition de son temps, prendre conscience de ses propres besoins et assumer l'initiative dans la rencontre avec le professeur, effectuer par lui-même les différentes activités d'apprentissage. La libre utilisation des locaux, équipements, laboratoires, centres de documentation, lui est assurée. Responsable plus spécifiquement de l'exécution de sa démarche, plus autonome, l'étudiant est mis en situation d'auto-discipline.

c) Tâches et qualifications professionnelles

i/ Profil de tâche

Même en étant relégué du poste de centre vital du processus d'enseignement à celui d'agent co-opérateur de l'apprentissage, le rôle du professeur conserve néanmoins une importance décisive. Le profil de tâche de l'enseignant s'articule autour de deux moments déterminés:

- Dans la phase préparatoire au cours

Le professeur devient planificateur: il doit

subdiviser le cours en un certain nombre de séquences de durée identique, assigner les objectifs propres à chacune de ces séquences, dresser un inventaire complet des documents, média et activités qui y seront cédulés.

L'enseignement individualisé l'oblige également à assumer la tâche de producteur: il doit d'abord rédiger les guides qui tracent les scénarios d'apprentissage, le déroulement des activités, l'élaboration du protocole d'observation et d'expérimentation, etc... Ensuite, et c'est sûrement là la tâche la plus exigeante et la plus absorbante, il doit produire les différents documents qui seront mis à la disposition de l'étudiant pour son auto-apprentissage: textes explicatifs, cahiers d'exercices, documents sonores et visuels appartenant à toute la gamme possible des média.

- Dans la phase de déroulement du cours

Une fois le cours élaboré, le professeur agit essentiellement à titre de consultant et il laisse jouer l'environnement éducatif qu'il a créé. A la disposition constante de l'étudiant, il apporte assistance à sa démarche d'auto-apprentissage en lui fournissant les explications et les renseignements dont il a besoin. Egalement, il agira comme instructeur, apportera l'aide technique, facilitera l'accès aux sources d'information, initiera à la manipulation des divers instruments d'apprentissage.

ii/ Charge de travail

Dans ce contexte, on assiste manifestement à l'éclatement des structures habituelles d'organisa-

tion de la charge de travail. La répartition de la semaine de travail, en effet, ne peut plus s'articuler en fonction des traditionnelles heures de prestation. L'individualisation de l'enseignement amène sur ce plan un triple corollaire:

1- Le lieu essentiel de travail du professeur est son institution d'enseignement; sa présence physique au collège est requise de façon presque continue.

2- Son horaire de travail est esquissé à partir de l'horaire étudiant et partagé en trois blocs bien scindés:

- heures de disponibilité à l'égard des étudiants: consultation au bureau ou instruction au laboratoire;
- heures de travail consacrées à la planification, à la production, à la correction ou à la revision du matériel d'apprentissage;
- heures de travail personnel consacrées à l'étude, à la documentation, à la mise à jour de ses connaissances.

3- L'importance quantitative de ces trois blocs est susceptible de varier d'une manière considérable selon le niveau d'avancement du cours et on peut signaler notamment, qu'en pleine phase d'élaboration, les activités de production absorbent, à elles seules, toute l'énergie et le temps de l'enseignant et s'accommodent très difficilement de toute autre activité.

iii/ Qualifications professionnelles

Les exigences de l'enseignement individualisé supposent chez les enseignants qui veulent s'y adonner un certain nombre de compétences générales: maîtrise de sa discipline, initiation solide à la psychologie de l'apprentissage, connaissances bibliographiques approfondies, capacité de communiquer avec l'étudiant. Mais également, différentes qualifications spécifiques sont requises, particulièrement dans le domaine de la taxonomie et de la docimologie. En outre, le professeur doit être initié aux langages des divers média, connaître les qualités et caractéristiques des différents moyens de communication, connaître à fond les sources d'information et les divers documents disponibles au niveau de son institution comme sur le marché. Il doit connaître à fond la nature et le niveau de ces documents et être en mesure lui-même de concevoir et de produire, avec l'aide des services techniques requis, des documents pédagogiques dans les différents média. La diversité de ces qualifications contraint enfin l'enseignant à un dernier impératif: il doit être capable de collaboration et de travail en équipe avec d'autres professeurs ou avec les personnels techniques et professionnels.

d) Rentabilité

i/ Niveau pédagogique

Née d'un souci explicitement énoncé d'accroître l'efficacité du processus d'acquisition des connaissances et habilités à l'intérieur du système d'enseignement dont elle endosse les objectifs et les programmes, l'individualisation de l'enseignement offre des indices sérieux de rentabilité pé-

dagogique. Par l'évaluation continue et la possibilité donnée à l'étudiant de travailler à son propre rythme à l'intérieur d'un cheminement hautement opérationnalisé et la possibilité de reprendre chaque étape à son gré et au fil de ses besoins, elle diminue notablement le taux d'échecs et améliore les résultats de tous. L'étudiant qui parvient au terme du cheminement a normalement manifesté un seuil d'atteinte des objectifs qui lui assure la réussite du cours. De plus, la structuration méthodique du processus d'apprentissage et son caractère opérationnel facilitent la création de véritables conditions expérimentales susceptibles de permettre la vérification d'hypothèses précises sur le rendement et l'efficacité de tel ou tel média et permettent de poser les premiers jalons d'une évaluation scientifique et comparative des méthodes d'enseignement.

ii/ Niveau administratif

Quant à la gestion et à la possibilité d'implantation généralisée de l'enseignement individualisé, les remarques suivantes s'imposent en ce qui a trait à la rentabilité administrative de cette conception de l'apprentissage:

1- On ne peut songer à la diffusion massive de cours individualisés que dans les disciplines où les objectifs ont atteint ou sont susceptibles d'atteindre un haut niveau de définition et d'opérationnalisation et dans lesquelles, contenus et démarches méthodologiques sont suffisamment impératifs pour pouvoir faire l'objet d'un consensus chez les enseignants.

2- Au niveau d'un collège déterminé, compte tenu

du travail énorme que représentent les fonctions de planification et de production, la rentabilité de l'enseignement individualisé ne peut être assurée que si, pour un cours donné, le nombre d'inscriptions est élevé.

3- La logique de l'enseignement individualisé oblige à repenser l'organisation de la formule collégiale en stages semestriels: il est difficile de concilier le fait que l'apprentissage veuille être modelé sur le rythme de l'étudiant et que, d'autre part, soit alloué un terme fixe de quinze semaines pour la durée globale de cet apprentissage.

4- Au niveau du réseau des collèges, il est indéniable que l'implantation de cours individualisés communs pourrait marquer des gains appréciables par la diffusion de matériels de base qui éviterait la répétition des travaux de préparation, production et planification. Par ailleurs, les ressources matérielles requises sont généralement existantes dans les institutions et il n'y a lieu que de les agencer de façon appropriée.

2/ La personnalisation de l'enseignement

Certes, on ne saurait nier que le fait d'individualiser l'enseignement n'implique déjà un premier plan de personnalisation: reconnaissance de rythmes de travail propres à l'individu, responsabilité et autonomie conférées à l'étudiant. Mais par contre, sans porter de jugement qualitatif, ni réduire cette tendance à une conception méca-

niste de l'éducation (1), il faut signaler que cette personnalisation s'exerce sur le plan de l'exécution d'un programme, pré-déterminé dans ses objectifs et son cheminement; en outre, l'accent y étant mis fondamentalement sur l'analyse rationnelle du processus d'apprentissage en lui-même, cette tendance répond prioritairement à la préoccupation d'un rendement scolaire accru.

Ces remarques permettront, par voie de comparaisons ultérieures, de spécifier davantage la catégorie proprement dite "*personnalisation de l'enseignement*".

a) Objectifs et modèle pédagogique

i/ Objectifs et problématiques

L'analyse des objectifs des projets visant la personnalisation de l'enseignement nous permet de dégager deux niveaux de finalité:

1- Favoriser chez l'étudiant le développement de:

- l'authenticité, la découverte et l'expression de soi;
- l'imagination, la créativité et la spontanéité;
- l'initiative, l'autonomie et la capacité d'auto-évaluation.

Ainsi une valorisation très nette est accordée aux éléments personnalistes.

(1) Voir en ce sens:

Angers, Pierre, *Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes, Prospectives*, volume 10, numéro 1, pages 8 à 23.

Dufresne, Jacques, *Le règne des objectifs ou la taylorisation de l'éducation, Critères*, numéro 8, pages 221 à 233.

- 2- Centrer le processus éducatif sur l'environnement et la culture ambiante de l'individu.

La poursuite de ces objectifs est ainsi liée à la double perception suivante:

- le système d'éducation actuel dissocie les éléments de la personnalité humaine en valorisant à outrance la dimension intellectuelle et cognitive et en négligeant la dimension affective;
- le système d'éducation, en raison d'une ex-croissance institutionnelle et d'une scolarisation outrancièrre de l'apprentissage, coupe l'école de la vie.

ii/ Modèle pédagogique

La catégorie "*personnalisation de l'enseignement*", en raison même de la densité des courants et influences qui l'alimentent, se prête difficilement au jeu d'une définition formelle et exhaustive.

Toutefois ce modèle pédagogique, si plurivalent soit-il, nous paraît tributaire, principalement, de trois zones d'influences déterminées décrites ci-après:

1- La psychologie dynamique et la positivité du développement humain

Les implications pédagogiques des travaux de Piaget, Debesse, Maslow, Goldstein, Rogers s'articulent autour d'une conception de l'homme caractérisée fondamentalement par le postulat d'un développement positif et auto-régulateur du potentiel évolutif de l'individu.

2- La projection vers le futur de la conscience historique

La seconde moitié du XXe siècle semble bien marquer la dissolution rapide des idoles par lesquels s'était jusque là ritualisé le culte du passé.

La perspective déjà amorcée d'un univers en processus accéléré de "*mutation, extension et complexité*" oblige l'homme à réinventer ses modèles sociologiques et à valoriser les comportements d'adaptation dans un contexte qu'on pourrait caractériser, avec Toefler, comme "*le règne de l'éphémère*".

Au plan pédagogique, cette correction de trajectoire de la conscience historique se traduit par la perception que l'éducation vise des processus plutôt que des informations et que, d'autre part, les processus importants sont ceux qui permettent à l'individu d'inventer lui-même ses propres comportements d'adaptation.

3- La révolution culturelle

La révolution culturelle qui secoue avec une certaine hystérie nos sociétés contemporaines, s'exprime dans un faisceau mouvant et stroboscopique où se cotoient, de façon plus ou moins cadencée, consommations et communications de masse, phénomène hippie et contestation institutionnalisée, "*underground*", "*Living Theater*", musique pop, création collective, résurgence d'un mysticisme qualifié, par d'aucuns, d'hallucinatoire. De cet univers tumultueux, semblent se dégager les implications pédagogiques sui-

vantes:

- Le règne de l'individu-émetteur

L'aspiration fondamentale de la personne humaine est l'expression et l'affirmation de soi. L'acte éducatif doit permettre à chacun de se constituer en émetteur au sein d'un réseau complexe de communications.

- "Apprendre à être"

L'éveil de la conscience d'autrui et le fait que les valeurs les plus significatives pour le comportement de l'individu échappent au processus intellectuel de connaissance, postulent que l'école devienne un milieu de vie et permette de vivre toutes les expériences de type non intellectuel que la réalité offre et qui sont déterminantes pour le devenir personnel.

Sans présumer pour autant qu'il s'agisse de catégories susceptibles de se constituer en genre et différence spécifique, il est relativement facile de voir que le modèle pédagogique de la personnalisation de l'enseignement repose fondamentalement sur la conception de l'homme comme créateur et sur la conception de la société centrée sur la personne; il y aurait par ailleurs paradoxe à vouloir encadrer logiquement un modèle pédagogique qui mise précisément sur la récupération à des fins éducatives des dimensions non-rationnelles de la subjectivité humaine.

b) L'approche pédagogique

i/ Situations d'apprentissage

Dans l'optique propre à la personnalisation de l'enseignement, il ne saurait, à proprement parler, être question de formules pédagogiques comme telles. Ce qui semble spécifier cette seconde catégorie de notre typologie, c'est plutôt l'idée de projet par laquelle prend forme et se concrétise la préoccupation de valoriser les initiatives de l'étudiant.

Cette idée de projet étudiant apparaît capitale ici en ce qu'elle impose à l'acte éducatif, une dynamique propre, et contraint la notion de programme à adopter l'allure des intentions personnelles; elle rend possible, par suite, toute la gamme imaginable des situations d'apprentissage.

Fondamentalement, ce qui caractérise le projet, c'est que l'étudiant a à assumer par lui-même, avec l'aide des personnes-ressources à sa disposition, la responsabilité de déterminer les objectifs de son apprentissage, de choisir les activités et le cheminement susceptibles d'autoriser l'atteinte de ces objectifs. Le processus de formation est ainsi axé sur la perception que l'étudiant a de ses besoins, intérêts, attentes et ambitions, quelle qu'intuitive et préconceptionnelle qu'elle puisse se révéler au point de départ. C'est progressivement, à l'intérieur de l'engagement dans les différentes activités et à travers la relation pédagogique, que l'étudiant parviendra à une perception plus nette des finalités qu'il poursuit et des moyens adéquats pour y arriver. En faisant reporter la pulsion et la source éner-

gétique sur le dynamisme de l'étudiant, l'acte éducatif vise prioritairement le développement de la personne.

Si, dans la perspective du savoir disciplinaire, le programme se donne comme un "construit" identifiable, spécifiant selon une méthodologie donnée un champ de connaissance, un ensemble de concepts et de principes, il en va tout autrement pour le projet qui adopte la voie de l'émergence des ressources personnelles. Filtrés par la subjectivité et la conscience de l'individu qui devient responsable de son propre apprentissage, les objectifs sont soumis au crible de la valorisation et de la perception: le projet reconstruit et réinvente le programme d'apprentissage en fonction des exigences personnelles.

Il va de soi, qu'en raison même de la dynamique qui l'incarne, le projet étudiant peut prendre toutes les voies possibles, adopter toutes les thématiques, user de toutes les situations éducatives possibles. Qu'il s'agisse de l'étude solitaire de la pensée de McLuhan, d'un stage pratique dans le milieu de l'enfance exceptionnelle, d'atelier de création ou de production d'émissions de télévision, d'une enquête sur l'avortement ou de la construction d'une fusée, tout dans l'environnement humain et physique est susceptible de contribuer à l'acte éducatif. La scission du scolaire et du non-scolaire est rompue.

ii/ Encadrement et relation pédagogique

1- Encadrement

Dans la pratique actuelle, trois structures

principales d'encadrement étudiant apparaissent :

A- "L'atomisation" ou le fonctionnement à la pièce

On procède alors par convertibilité en postulant que, par sa démarche autonome, l'étudiant peut atteindre des objectifs équivalents à ceux d'un ou de plusieurs cours donnés. Il y a donc lieu que l'étudiant, pour chacun des cours dont il vise la reconnaissance, s'adresse à un professeur qui, jugeant de la conformité des objectifs et de la démarche du projet par rapport à ceux du cours en question, pourra lui octroyer les crédits correspondants. Ce mode d'opération est possible à l'intérieur du fonctionnement habituel par groupe-classe.

B- Regroupement "moléculaire"

Ce type d'encadrement répond généralement à des exigences d'interdisciplinarité et de décroisement entre des disciplines voisines. Pour un nombre donné de cours jugés connexes et interdépendants, et dont les professeurs responsables travaillent en étroite collaboration, l'étudiant a la possibilité de concevoir et mettre sur pied un projet global dont les objectifs se situent à l'intérieur d'une ou plusieurs thématiques données. Il s'assure alors la collaboration d'un tuteur ou professeur consultant au sein de l'équipe pédagogique à sa disposition.

c- Regroupement "modulaire"

Il s'agit en somme de la constitution d'une "communauté parallèle" autonome, de l'implantation d'un "module" regroupant professeurs et étudiants d'une section ou concentration donnée; le cheminement pédagogique du projet est alors perçu comme une activité totale englobant tous les cours du programme et visant une formation d'ensemble. La vie intérieure de la communauté est en outre alimentée par des ateliers, groupes de recherche, publications et organes de communication auxquels participent conjointement professeurs et étudiants. L'équipe pédagogique se partage la tâche de l'encadrement plus spécifique des projets et initiatives étudiantes, individuelles ou collectives.

2- Relation pédagogique

Parlant de l'évolution du modèle culturel de personnalité qui a présidé jusqu'ici à la formation des éducateurs, Gérard Artaud énonce le postulat suivant qui nous semble bien caractériser le climat de la relation pédagogique à l'intérieur de l'enseignement personnalisé:

"L'éducateur qui veut promouvoir l'actualisation de l'étudiant, se doit d'instaurer, avec ce dernier, une relation basée sur la réciprocité des échanges. Cela suppose qu'il renonce au statut de supériorité que lui confèrent habituellement l'âge, l'expérience, la compétence et accepte d'entrée de jeu, d'é-

tre lui-même profondément modifié par la relation qu'il instaure". (1)

L'étudiant s'adresse au professeur, non en tant qu'il est un spécialiste de son champ disciplinaire ou même un spécialiste de l'apprentissage et une voie d'accès aux sources d'information et ressources d'apprentissage, mais il cherche principalement chez celui-ci un accueil et une compréhension à travers lesquels pourront germer l'intelligence progressive de ses intentions et l'interrogation sur sa propre individualité.

Ceci implique que le projet étudiant n'est pas considéré par l'enseignant comme un objet extérieur sur lequel il prodigue conseil et information, mais comme le lieu privilégié autour duquel s'articule le réseau des relations interpersonnelles.

L'enseignant, d'autre part, conserve sa densité propre: l'étudiant doit reconnaître son caractère, ses goûts, ses caractéristiques et son tempérament. En somme, la relation pédagogique qui tend à se dessiner dans la personnalisation de l'enseignement, en dépit du fait qu'elle reste essentiellement mobile et parfois conflictuelle, tend à se nouer autour d'une authenticité et d'une acceptation réciproques.

(1) Artaud, Gérard, *L'individuation de l'éducateur, Prospective*, volume 9, numéro 3, page 177.

c) Tâche et qualifications professionnelles

i/ Profil de tâche

La relation pédagogique, on l'a vu, est axée sur la promotion de l'acte éducatif de l'étudiant et il en va de même de la tâche de l'enseignant dont le style d'aide et d'intervention semblent s'orienter vers trois secteurs d'activités à la fois spécifiques et connexes.

1- Contribuer au processus d'identification de l'étudiant

Le projet éducatif de l'étudiant se présente généralement comme une esquisse inchoative, davantage pénétrée de désirs et d'émotions que de significations conceptuelles. C'est par l'écoute et l'attention à ce qui se passe au niveau de cette conscience en pleine phase d'auto-gestation que l'enseignant pourra contribuer au processus d'élucidation du sens. Le vécu exprimé par l'étudiant est, en effet, porteur d'un sens et c'est en réfléchissant les implications et en facilitant l'articulation des différentes phases de cet élan intuitif que l'enseignant pourra permettre à l'étudiant d'entrevoir sa propre identité dont le projet se donne comme une manifestation expérientielle.

2- Faciliter l'accès aux ressources d'apprentissage

La formation professionnelle et les expériences particulières de l'enseignant, sans lui conférer un statut privilégié qui commanderait l'allure de la relation pédagogique, le constituent néanmoins comme personne ayant des

ressources précises à offrir et une information de base à partager. Qu'il s'agisse de l'acquisition de concepts de base ou de celles de méthodes de travail ou d'habitudes mentales, il doit pouvoir répondre aux besoins de l'étudiant, le mettre en contact avec la documentation appropriée ou les personnes susceptibles de lui fournir l'aide technique requise.

3- Stimuler et renforcer le dynamisme créateur

A l'intérieur d'une relation pédagogique qui se donne comme interpersonnelle, il appert que l'enseignant a une fonction psychologique à assumer, notamment en consolidant les efforts et les tentatives par lesquels prend forme la démarche d'apprentissage. Plus explicitement, il doit favoriser l'implantation de nouveaux rapports, l'instauration de relations originales entre les éléments que la démarche étudiante a pu identifier, et d'autre part, stimuler l'expression et l'actualisation de ces nouvelles structures.

ii/ Charge de travail

Dans ce contexte, l'organisation de la charge de travail de l'enseignant est liée au postulat que l'enseignant ne peut plus adopter une attitude d'extériorité par rapport aux activités d'apprentissage qui émergent de l'initiative étudiante. Il doit les vivre en quelque sorte de l'intérieur, en y étant intégré comme l'une des composantes parmi les autres. Définie d'abord en terme de disponibilité à l'égard de l'étudiant, la charge de travail des enseignants qui sont impliqués

dans la personnalisation de l'enseignement apparaît particulièrement absorbante: l'attitude permanente d'accueil oblige à aller au-delà de la comptabilité horaire et, parce qu'elle suit le dynamisme de l'étudiant, elle ne connaît pas nécessairement ses moments forts à l'intérieur des périodes communément considérées comme ouvrables.

iii/ Qualifications professionnelles

Quant à la compétence et aux qualifications, nous nous bornerons à quelques considérations qui traduisent les besoins exprimés à travers les projets étudiants. Au plan de la discipline, il semble que la compétence du professeur doive être particulièrement axée sur les postulats, options et méthodologies qui permettent de situer et relativiser cette discipline comme un savoir parmi les autres savoirs. En outre, l'enseignant doit posséder une culture qui dépasse son champ disciplinaire et le rende apte à une approche thématique davantage susceptible de rencontrer les préoccupations vécues par l'étudiant qui se donnent comme globales. Il doit également être particulièrement familier avec toutes les manifestations culturelles contemporaines et être initié pratiquement aux techniques de communication de masse. Enfin, il apparaît assez nettement que les attitudes humaines d'accueil, d'authenticité et de compréhension soient des facteurs d'une importance extrême.

d) Rentabilité

Il est fort délicat de parler de rentabilité en ce qui a trait à la personnalisation de l'enseignement. Au

niveau de la rentabilité pédagogique, il faut se rappeler que le jugement de rentabilité est essentiellement fonction des objectifs que l'on privilégie; il est certain que ce style d'apprentissage valorise davantage l'éveil des qualités personnelles d'invention et de communication que l'apprentissage de contenus déterminés ou de disciplines formelles. L'enseignement personnalisé apparaît essentiellement comme une option fondée, on l'a vu, sur une image de l'homme et de la société et ce sont là les seuls éléments qui peuvent en autoriser une évaluation pertinente. Pour la rentabilité administrative, il y a lieu de noter que, d'une manière générale, la personnalisation de l'enseignement ne requiert aucun investissement spécifique: il s'agit plutôt d'user au maximum des ressources déjà existantes. Enfin, l'optique même de la personnalisation de l'enseignement fait reporter sur l'étudiant la responsabilité de plusieurs tâches qui, traditionnellement, sont dévolues exclusivement au professeur: élaboration des objectifs, choix et développement des contenus, organisation des activités d'apprentissage, évaluation.

3/ L'interdisciplinarité

Un autre pôle d'attraction vers lequel convergent plusieurs projets expérimentaux est celui de l'interdisciplinarité, troisième catégorie de la typologie. Quoique l'usage abondant qu'on ait fait du terme au cours de la dernière décennie puisse laisser croire qu'il s'agisse d'une approche "*sui generis*", l'analyse ne nous révèle pas, à proprement parler, pour le secteur collégial concerné, de modèles pédagogiques ou de méthodes d'apprentissage qui soient véritablement spécifiques. Nous entendons par là, non pas que la pratique interdisciplinaire soit dépourvue de sens et de richesse mais bien plutôt,

que cette pratique reste fondamentalement diversifiée, s'abreuve à plusieurs sources, s'exprime de façon fort différente tant au plan de la conception que de la réalisation. Elle est certes un pôle qui canalise des énergies mais ce pôle manque de l'homogénéité et de la netteté requises pour donner prise à une analyse visant un ensemble de caractéristiques facilement identifiables. En l'occurrence, nous nous limiterons donc à dégager, par mode d'énumération, un certain nombre d'objectifs qu'on assigne à l'interdisciplinarité, les différentes formes qu'elle épouse et le contexte pédagogique auquel elle donne naissance.

a) Objectifs et préoccupations

i/ Objectifs

Les objectifs assignés à la pratique interdisciplinaire sont fort divers et recoupent de façon assez indistincte des motivations liées tantôt au besoin des enseignants, tantôt au besoin des étudiants, tantôt au besoin du système éducatif ou du système socio-économique:

- permettre à l'étudiant de se réorienter en cours d'études;
- développer la faculté d'adaptation à la mobilité d'emplois;
- donner à l'étudiant la possibilité de créer de nouvelles carrières;
- mettre l'accent sur les concepts de base et les méthodologies plutôt que sur les contenus;
- contribuer à la motivation de l'étudiant en

l'associant à des préoccupations plus proches de sa vie concrète;

- pallier à la spécialisation croissante et au savoir en miettes;
- permettre des relations fécondes par la contribution de plusieurs disciplines;
- favoriser les échanges humains et la réalisation d'objectifs communs à partir de perceptions différentes;
- accéder à la compréhension des différents langages disciplinaires et permettre, de cette façon, de reconstituer l'unité du savoir;
- réorganiser les champs de connaissance de façon à pouvoir les associer davantage à la solution des problèmes.

ii/ Préoccupations

Sans parler proprement de modèle pédagogique, nous sommes néanmoins tentés de faire une démarcation en notifiant et caricaturant, en quelque sorte, les deux types de préoccupations limites entre lesquels oscille le secteur de l'interdisciplinarité. Dans le premier cas, il s'agit d'une démarche visant prioritairement le savoir comme objet de cheminement. Cette démarche, de facture et d'inspiration universitaires, s'oriente principalement autour des problèmes épistémologiques et se fait l'instrument d'une critique interne du savoir; elle cherche tantôt à explorer les langages et les frontières entre les disciplines, tantôt à démon-

trer la dépendance et l'interaction du savoir par rapport aux autres branches de l'activité humaine: critique sociale, politique, économique, religieuse. A l'autre extrême, l'idée d'interdisciplinarité procède essentiellement de la volonté d'une nouvelle adéquation des activités de formation collégiale à la vie sociale et professionnelle contemporaine; l'idée de décroisement s'appliquera non plus seulement à l'éventail disciplinaire mais à l'idée même d'éducation et de formation: c'est l'école même et le système d'éducation qu'il faut décroiser pour "*les ouvrir à la vraie vie*". Pour caricaturale qu'elle soit, cette démarcation par les extrêmes permet cependant de voir que l'interdisciplinarité laisse place à toutes les conceptions et modèles pédagogiques qui ont actuellement cours.

b) Contexte pédagogique

Si le postulat interdisciplinaire de décroisement et d'interdépendance entre les disciplines est posé sur des assises solides d'argumentation et de réflexion, il semble par ailleurs que les modalités de construction de l'interdisciplinarité et l'implantation de cette pratique comme activité pédagogique au niveau collégial en soient encore à un stade de recherche et d'hésitation.

Les modalités de regroupement des personnes et des disciplines, de même que l'importance de l'interdisciplinarité à l'intérieur du programme collégial, ne sont pas arrêtées. Tantôt un même professeur combinera plusieurs disciplines en fonction des besoins du thème qu'il exploite, tantôt un professeur d'une discipline maîtresse fera appel à quelques interventions de pro-

fesseurs d'autres disciplines, tantôt plusieurs professeurs de disciplines différentes travailleront de pair et au même titre. Par ailleurs, le regroupement des disciplines s'effectuera, ici selon le domaine d'étude, selon la thématique développée et là, en fonction de l'organisation des connaissances, concepts, principes et procédés méthodologiques.

Enfin, la pratique disciplinaire pourra être le fait d'un seul cours, regrouper quelques cours jugés connexes ou englober tous les cours qui constituent un programme. Le degré de participation des étudiants reste également très variable selon les projets.

Il faut donc conclure qu'au plan pédagogique, l'interdisciplinarité ne postule aucune situation déterminée d'apprentissage, ni ne modèle un profil déterminé de tâche; la plupart du temps, la pratique interdisciplinaire se spécifie en optant pour un fonctionnement pédagogique se ralliant à l'individualisation ou à la personnalisation de l'enseignement.

4/ L'audio-visuel

Il est indéniable que la révolution technologique et culturelle ait eu une influence significative sur l'évolution de l'enseignement. Les sociologues, adoptant le thème de l'évolution de la conscience occidentale, parlent d'un vaste processus de désintégration de la culture traditionnelle et d'une démocratisation radicale de la société à l'intérieur de laquelle ils attribuent aux mass media, et plus particulièrement à l'audio-visuel, un rôle privilégié à titre d'agent catalyseur: non seulement ceux-ci reflètent les tribulations culturelles mais également les alimentent. C'est ainsi que dans un climat plutôt trouble où il n'est pas toujours possible de fai-

re une nette démarcation entre la crainte, d'une part, d'une concurrence démesurée entre les moyens pédagogiques traditionnels et, d'autre part, les nouveaux instruments d'éducation des masses et la conviction ferme des vertus proprement pédagogiques de l'audio-visuel, ces nouveaux moyens de communication et d'enseignement ont envahi le champ pédagogique, et des capitaux importants ont été consentis à chaque institution de niveau collégial. La pédagogie expérimentale fait tout particulièrement de l'audio-visuel, l'une de ses catégories fortes.

Il semble bien, cependant, qu'on ne puisse, ici encore, identifier une conception pédagogique ou un modèle d'apprentissage qui soit, comme tel, le propre de l'audio-visuel; selon les vertus qu'on prête aux moyens audio-visuels, selon les fonctions qu'on leur assigne, selon les situations d'apprentissage que ces fonctions déterminent, trois tendances principales nous paraissent se dégager.

a) L'audio-visuel comme instrumentation pédagogique

Le professeur, en tant que communicateur, veut assurer à son message pédagogique toute l'efficacité possible, dans sa diffusion comme dans son interprétation. A cette fin, ses interventions orales sont prolongées, précisées, concrétisées par l'utilisation de divers instruments qui apportent support à son message. De même qu'il se sert depuis toujours de la craie et du tableau noir, de même il voudra enrichir ses interventions en tirant profit des innovations technologiques: les différents documents audio-visuels et les mediums qui les supportent deviennent des aides et des auxiliaires pédagogiques; ils pourront servir aussi bien à des fins de présentation et transmission de connaissances qu'à la démonstration ou illustration d'expériences et procédés méthodologiques particuliers; ils

pourront aussi servir à des fins d'animation ou comme amorce à une discussion de groupe.

On mise alors, prioritairement, sur le pouvoir d'attraction et de fascination exercé par les moyens audiovisuels sur l'attention des étudiants. Le caractère composite de la communication audio-visuelle, qui s'adresse simultanément à plusieurs sens et offre une reconstruction concrète de la réalité, facilite l'identification avec le sujet présenté. En outre, la présentation collective d'un document, en polarisant l'intérêt et la perception des étudiants, contribue à instaurer ou confirmer la cohésion du groupe et permet de centrer l'activité de ce groupe autour de la démarche proposée par le professeur. La conception et les situations pédagogiques impliquées ici s'apparentent au schéma traditionnel de l'enseignement centré sur la personne du maître qui se constitue comme le noeud vital du processus de communication. Choisis ou conçus par le professeur qui reste responsable de leur exploitation pédagogique, les documents audiovisuels restent plus ou moins un phénomène d'attraction dans un contexte qui demeure traditionnel.

b) L'audio-visuel comme technique pédagogique

L'introduction de l'audio-visuel dans le processus d'apprentissage conduit souvent à remettre en question et à bouleverser les habitudes pédagogiques. C'est ainsi que, prenant acquis sur le fait que l'audio-visuel permet à la fois l'emmagasinement et la reproduction à volonté de l'information, un courant pédagogique se dessine où l'audio-visuel se donne comme une technique d'enseignement, un procédé d'apprentissage impliquant une réorganisation des fonctions et des cadres physiques de l'activité éducative.

L'introduction de l'audio-visuel fait éclater l'univers physique de la classe et l'organisation temporelle de l'enseignement: il rend disponible des matériaux qu'on peut reproduire à son gré, qu'on peut utiliser à tout moment et à différents endroits; l'étudiant peut accéder directement à l'information sans la contrainte de la présence physique du professeur. Bien plus, l'audio-visuel ne contribue pas seulement à constituer de simples documents susceptibles de transmettre l'information, il met également l'étudiant en présence de véritables moniteurs techniques d'apprentissage, susceptibles de lui fournir les instructions dont il a besoin pour acquérir un comportement déterminé ou pour poser un geste expérimental quelconque. Libéré des fonctions serviles de "répétiteur" et d'"agent de retransmission d'informations collectives", le professeur peut davantage s'attacher à son rôle de "conseiller pédagogique" et "d'animateur". Conçus par l'enseignant, les documents audio-visuels sont destinés essentiellement à être utilisés et exploités par l'étudiant dans différentes situations. Ce courant pédagogique, on peut le reconnaître assez facilement, se rattache à la catégorie de l'individualisation de l'enseignement dont il représente une forme particulière, l'apprentissage par la méthode multimédia.

c) L'audio-visuel comme langage et expression de soi

Enfin, le dernier mouvement qu'on peut esquisser, semble bien se situer dans le sillage de la personnalisation de l'enseignement. Il s'inspire, en partie, du procès engagé par Illich contre l'institution scolaire dont il dénonce vivement le modèle de communication à sens unique. Ainsi, l'audio-visuel doit cesser d'être l'apanage du maître dans une entreprise de production des connaissances et devenir l'une des modalités

d'expression de soi dont peut disposer l'étudiant. L'influence de McLuhan se fait aussi déterminante. D'une part, la dynamique des mass media implique que le médium en lui-même soit porteur des significations véritables alors que son contenu reste un prétexte: "*le médium, c'est le message*"; d'autre part, le caractère essentiellement "*mosaïque*" de l'audio-visuel, qui procède par cumul multidirectionnel des sources d'information, rejoint le dynamisme de la perception naturelle et de l'affectivité qui se donne comme globale. Enfin, sous l'influence de Barthes et des sémiologues, pour qui le message audio-visuel est essentiellement polyvalent et appelle plusieurs niveaux de décodage selon les intentions perceptives qui les commandent, la lecture du message transmis est liée essentiellement à la lecture de soi. Les activités pédagogiques conformes à cette tendance seront orientées principalement dans des travaux et projets étudiants; à travers ceux-ci, l'étudiant se familiarisera avec le langage nouveau en analysant les "*oeuvres*" qu'offrent les mass media, ou encore il réalisera lui-même divers documents exprimant sa propre perception de la réalité.

Conclusions et recommandations

1/ Rappel des intentions initiales

Il nous faut rappeler ici l'objectif général de l'étude sur l'expérimentation pédagogique qui était de proposer aux délibérations de la Commission, à des fins prospectives, une réflexion sur les desseins et les projets qui semblent commander l'évolution de la vie pédagogique au niveau collégial. Les catégories typologiques que nous avons élaborées nous semblent répondre à cette intention: l'enseignement collégial ne se donne pas comme un front unitaire, mais on peut cependant y discriminer deux conceptions principales liées à des motivations bien spécifiques. L'individualisation de l'enseignement, soucieuse d'efficacité académique et forte d'une analyse systématique du processus d'apprentissage, présente une image de la formation à la fois intellectua-lisée et institutionnalisée; la personnalisation de l'enseignement, misant sur les valeurs affectives et la créativité de la personne, vivement préoccupée d'adapter l'activité d'apprentissage aux manifestations culturelles de l'environnement, fait reporter essentiellement sur l'étudiant la responsabilité de l'initiative et de l'instauration des processus d'apprentissage.

La décision concernant la place à faire et l'importance qu'on doive respectivement accorder à l'un et l'autre de ces modèles pédagogiques dans l'élaboration d'une politique de rendement du personnel enseignant, nous paraît essentiellement optionnelle et devoir reposer principalement sur l'image prospective qu'on se fait du citoyen et de la société de demain, et sur la fonction qu'occupera l'école comme facteur de formation. Gabriel Aubin, écartant l'hypothèse de la déscolarisation totale, dresse deux scénarios d'avenir correspondant globalement aux tendances que nous avons esquissées: d'une part, l'école comme centre de formation intellectuelle et, d'autre part, l'école comme milieu de vie se

chargeant de la formation globale de l'étudiant, les autres fonctions éducatives étant assumées par d'autres institutions.

"L'école n'est pas faite pour autre chose que le développement intellectuel, c'est ce pour quoi elle est le mieux préparée et c'est effectivement ce qu'elle fait le mieux "- Elle se réserverait la formation intellectuelle pendant que les institutions économiques, sociales et culturelles se chargeraient des autres dimensions de l'activité éducative."

(.....)

"L'école devient milieu de vie, elle veut s'organiser de façon à permettre à l'ensemble de sa clientèle d'accomplir non plus seulement des activités intellectuelles mais de vivre aussi des expériences de type non-intellectuel. On essaie de planifier et d'organiser ce que l'étudiant apprenait traditionnellement de façon informelle en dehors de l'école: des habitudes et des techniques de travail, la capacité de vivre en société, d'assumer des responsabilités, etc..." (1)

Quant à l'intention logistique initialement manifestée, les divers pôles de l'expérimentation pédagogique convergent pour nous proposer un élément de solution aux problèmes d'effectifs et d'enseignement de masse. La transformation même du processus éducatif invite à libérer le professeur des tâches répétitives de transmission et diffusion du savoir que les auxiliaires et ressources techniques d'enseignement peuvent assumer adéquatement; elle incite en outre, à permettre à l'étudiant d'exercer davantage de responsabilité et d'autonomie dans les activités d'apprentissage. On ne saurait

(1) Aubin, Gabriel, *Une prospective des besoins éducatifs*, *Prospectives*, volume 9, numéro 3, page 163.

parler d'utilisation optimale des ressources humaines sans miser davantage sur les fonctions éducatives que l'étudiant est susceptible de remplir par lui-même.

Cela confirme notre conviction personnelle que le problème de la tâche des enseignants reste, pour une bonne part, celui d'une pédagogie qui, sous l'impact de la révolution technologique et culturelle, est mise brusquement en situation de se redéfinir et de se réinventer elle-même. Les décisions administratives concernant l'aménagement de la tâche, nous semble-t-il, ne peuvent apporter une solution que médiatement par des mesures susceptibles de favoriser la concertation, l'organisation et la revalorisation pédagogiques.

2/ Profil de tâche et qualifications professionnelles

L'analyse typologique aboutit, de façon assez impérative croyons-nous, par-delà la diversité des conceptions, à assigner trois fonctions maîtresses à l'activité des enseignants dans un contexte où le "*learning*" prend décidément le pas sur le "*teaching*" et où le cours magistral perd son statut privilégié:

- planification et supervision des activités d'apprentissage individuelles;
- conception et réalisation des matériels pédagogiques,
- aide et conseil dans le cheminement particulier de l'étudiant.

Par ailleurs, il nous apparaît avec la même évidence qu'il faille repenser totalement l'idée qu'on se fait des qualifications professionnelles de l'enseignant au collégial et qu'il faille demander moins de spécialisation dans les disciplines d'enseignement et exiger plus de polyvalence, plus de compétence pédagogique et technique. Du spécialiste

d'enseignement disciplinaire que l'on connaît, l'enseignant doit devenir un agent d'éducation. Certes, il doit être familier avec un champ disciplinaire, familiarité davantage axée, du reste, sur la méthodologie et les instruments conceptuels que sur le simple cumul encyclopédique des éléments d'information, mais nous croyons toutefois, qu'au niveau collégial, la connaissance et l'expérience en ce qui a trait aux méthodes et processus d'apprentissage et aux différentes ressources qui peuvent concourir à l'acte éducatif, soient plus décisives que la connaissance approfondie de la discipline.

L'enseignant doit être en mesure de pouvoir tirer parti notamment, des données et des progrès marqués au cours des dernières années par la taxonomie, la docimologie, la psychologie de l'apprentissage, les techniques d'animation, de communication, d'enquête et de compilation statistique. Il faut donc concevoir que pour une certaine période, correspondant au temps de recyclage et de perfectionnement en ce domaine des enseignants en exercice, on doive faire appel à certains spécialistes "*non-enseignants*" pour assumer en partie ces compétences. Enfin, l'importance des qualités humaines de disponibilité, d'accueil et de compréhension s'impose de plus en plus.

3/ La charge de travail

Cette double considération du profil de tâche et des qualifications professionnelles de l'enseignant amène les corollaires suivants, pour l'organisation et l'aménagement de la charge de travail:

- A) La mesure du service individuel de l'enseignant dans un système d'éducation centré sur les activités d'apprentissage ne peut plus reposer uniquement sur l'heure de cours. La responsabilité concrète de l'enseignant est, dès lors, d'assumer l'encadrement pédagogique d'un certain nombre

d'étudiants: c'est donc le nombre d'étudiants qui doit servir comme facteur principal de détermination de la tâche, compte tenu de la dimension quantitative du programme étudiant.

- B) La diversité des tâches et la disponibilité constante impliquées par la nouvelle mentalité pédagogique, appellent, de la part de l'enseignant, une présence plus grande auprès des étudiants.
- C) L'exercice d'une pédagogie souple et diversifiée paraît s'accommoder assez mal d'un aménagement de la tâche qui reposerait sur une conception de l'enseignement comme étant la répétition cyclique et stéréotypée d'un ensemble de gestes déterminés, calqués sur une quelconque cédula maîtresse. L'implantation de la nouvelle mentalité pédagogique implique, au contraire, que le professeur soit en mesure de fournir pendant une période donnée, une activité plus intense, quitte à ce que sa tâche soit allégée pour une autre période, et qu'également, il puisse, à certains moments donnés, concentrer toute son énergie sur l'exercice d'une tâche particulière. Cette idée *"d'une modulation dans le service individuel de l'enseignant"* n'est possible qu'à l'intérieur d'un groupe de travail opérant avec une certaine stabilité et capable de se répartir les tâches et responsabilités, avec alternance des rôles, en fonction de différentes unités de travail: planification des activités, définition des objectifs, rédaction des guides d'apprentissage, conception et réalisation du matériel pédagogique, etc...
- D) Fort diverses, les activités d'apprentissage appellent des compétences multiples, et cette ramification poussée postule un niveau élevé de concertation et de coordination. Il apparaît souhaitable, pour ces raisons, que l'aménagement et l'exercice de la tâche de travail repo-

sent sur des équipes d'enseignants représentant différentes disciplines chargées de l'encadrement pédagogique d'un groupe déterminé d'étudiants. La création de modules ou communautés d'apprentissage regroupant de 100 à 150 étudiants d'un programme ou d'une concentration donnée et d'une équipe définie d'enseignants dont le nombre pourrait être déterminé en référence à la mesure de la charge individuelle de travail, nous paraît pédagogiquement et psychologiquement rentable.

4/ La rentabilité des méthodes pédagogiques

Il nous faut reconnaître qu'au plan strict de la rentabilité des méthodes pédagogiques, les résultats de notre analyse se révèlent assez peu substantiels; nous avons dû en effet nous limiter à quelques considérations générales. Deux raisons principales permettent d'expliquer cet état de fait.

A) L'insuffisance de la technologie actuelle en matière d'évaluation de l'enseignement

A proprement parler, il n'existe pas de méthode vraiment satisfaisante d'évaluation de la rentabilité dans le domaine de l'enseignement. Les principales techniques utilisées se ramènent en fait à des études comparatives du rendement des méthodes et à des analyses de coût unitaire. La comparaison des méthodes pédagogiques vise essentiellement les résultats académiques obtenus à court terme par les étudiants. Or, le fait qu'en outre les études de ce type se limitent à la mesure de l'assimilation des éléments de connaissance et qu'elles comparent presque inévitablement les nouvelles méthodes avec l'enseignement magistral, les rendaient assez peu pertinentes pour notre propos; par ailleurs, il faut reconnaître que l'application de ces techniques d'analyse du rendement scolaire oblige à un cadre expérimental rigide que ne permettraient généralement pas les projets considérés, notamment en ce qui a trait à la présence requise de grou-

pes-témoins.

Quant aux analyses de coût, elles ne permettent pas de présumer de la valeur qualitative des différentes méthodes d'enseignement et sont généralement orientées vers la détermination d'indices de productivité basés sur les heures de cours comme telles, sans référence au temps consacré par le professeur à la planification et à la préparation, ni au temps total consacré par l'étudiant à son apprentissage.

B) L'orientation générale de l'étude

L'étude de l'expérimentation pédagogique s'est donnée une orientation délibérément prospective et dans ce contexte, il apparaît nettement que les conceptions, modèles d'apprentissage et profils de tâche s'avèraient beaucoup plus importants que les formules pédagogiques qui restent toujours susceptibles de beaucoup de variations. Du reste, le caractère expérimental des projets considérés rendait difficilement possible une évaluation d'envergure qui implique une mise en oeuvre déjà assez poussée de formules clairement "catégorisées".

5/ La gestion de l'expérimentation

A) L'expérimentation pédagogique comme lieu privilégié de perfectionnement professionnel

L'expérimentation pédagogique, croyons-nous, s'impose comme une priorité de base à l'intérieur des mutations et des crises que traverse actuellement l'enseignement collégial. Qu'elle soit un facteur important de motivation chez les enseignants ne nous paraît pas devoir faire l'objet d'une démonstration (1); qu'il suffise de

(1) Voir: Carlos, Serge, *Recherche sur la tâche des enseignants du Collégial*, pages 71 et 112.

songer à la spécificité du niveau d'enseignement collégial pour se rendre compte que l'enseignant qui y fait carrière trouve son lieu privilégié de perfectionnement, non pas au plan disciplinaire, mais bien plutôt au plan de l'appropriation pédagogique et éducative de sa discipline, et nul doute que l'expérimentation, en ce sens, se donne comme une occasion de choix. On a déjà souligné que l'évolution de la tâche de l'enseignant allait dans le sens d'accorder plus d'importance à la formation pédagogique et professionnelle qu'à la stricte formation disciplinaire, et la Commission est d'avis qu'il s'agit là d'une véritable priorité; il y a tout intérêt à ce que ce perfectionnement, ainsi entendu, s'accomplisse en cours d'emploi et dans le milieu même où l'enseignant exerce sa tâche. En outre, la régénération du système éducatif comme tel semble bien liée à la mutation de l'acte éducatif et à l'évolution du profil de tâche de l'enseignant. Or, et ce sont là sans doute les deux éléments les plus manifestes qui se dégagent de la typologie que nous avons tenté de dresser, c'est principalement au niveau de l'expérimentation pédagogique que s'esquissent les scénarios susceptibles de modeler l'avenir de l'enseignement en l'adaptant aux impératifs des nouvelles réalités culturelles et sociales.

B) Recommandations

- 1/ La Commission recommande qu'un budget spécial, représentant un maximum de 5% de la masse salariale locale des enseignants, soit mis à la disposition des différentes institutions d'enseignement collégial public (CEGEP) pour les fins expresses de recherche, expérimentation et perfectionnement pédagogiques des enseignants. Ce budget incluerait tant les sommes actuellement affectées au perfectionnement dans les collèges que celles administrées par le service de la recherche et du développement de la DGEC pour son programme de subventions de recherche et d'expérimentation dans les collèges d'enseignement général et professionnel.
- 2/ La Commission recommande que soit institué le poste de "Coordonnateur provincial de la recherche, expérimentation et perfectionnement pédagogiques". Ce coordonnateur serait responsable:
- de l'information et de l'animation auprès des institutions et des responsables locaux;
 - de la diffusion de l'information au niveau du réseau pour permettre une concertation entre les différentes institutions et une coordination d'ensemble;
 - du contrôle de l'utilisation des budgets en cours aux fins prévues.

BIBLIOGRAPHIE

- ACKERMAN, Philippe et coll., *Changer l'école*, Paris, Editions de l'Epi, 1970.
- ADJADI, Lucien et DELAISEMENT, Gérard, *Tiers-temps et innovation pédagogique*, Paris, Fernand Nathan, 1972.
- ALTBACH, Philip G., *Comparative Higher Education*, American Association for Higher Education, Washington, 1973.
- ANGERS, Pierre, *Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes*, *Prospectives*, février 1974, Vol. 10, No 1, pages 8 - 23.
- ARTAUD, Gérard, *L'individuation de l'éducateur*, *Prospectives*, juin 1973, Vol. 9, No 3, pages 177 - 180.
- AUBIN, Gabriel, *Le collège des années 80*, *Prospectives*, décembre 1972, Vol. 8, No 5, pages 395 - 400.
- AUBIN, Gabriel, *La prospective en pédagogie*, Cadre, Coll. pédagogie et direction d'études, No 602, 1970.
- AUBIN, Gabriel, *Une prospective des besoins éducatifs*, *Prospectives*, juin 1973, Vol. 9, No 3, pages 156 - 164.
- AUBIN, Gabriel, *Réflexion sur l'encadrement des étudiants*, *Prospectives*, décembre 1973, Vol. 9, No 5, pages 300 - 306.
- AUDOIN, Francis, *La pédagogie assistée*, Les Editions ESF, 1971.
- BARBEY, Guy, *L'enseignement assisté par ordinateur*, Casterman, 1971.
- BEAUCHEMIN, Jean-Marie, *Moyens d'enseignement et scolarisation de l'éducation*, *Prospectives*, mai 1972, Vol. 8, No 3, pages 139 - 144.
- BEEBY, C.E., *Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation*, Paris, Unesco, 1970.
- BELL, T.H., *A Proposed Frameworks for Developing a New Instructional System*, Utah State Board of Education, 1962.
- BHEREUR, DESNOYERS, MERGLER-RACINE, AINVEQ: *une méthode d'apprentissage des sciences par investigation en équipe*, *Prospectives*, novembre 1971, Vol. 7, No 5, pages 275 - 279.
- BOUCHER, Pierre, *L'étudiant de 1985, une carrière d'avenir*, *Prospectives*, février 1970, Vol. 6, No 1, pages 46 - 54.

BOUCHER, Raymond, *Le collège-bibliothèque, une solution cadre*, *Prospectives*, novembre 1970, Vol. 6, No 5, pages 341 - 347.

BROWN, James W., THORNTON, James W. Jr., *College Teaching*, Mc Graw Hill, 1963.

BRUNELLE, Jean et TURCOTTE, Claire, *Les formules pédagogiques*, Service de Pédagogie Universitaire, Université Laval, *Série Documents*, No 4, février 1973.

CASTELAIN, Pierre, et coll., *L'Inéluctable Métamorphose*, Bruxelles, Vander, 1971.

CENTRA, John A., *Strategies for Improving College Teaching*, American Association for Higher Education, Washington, 1972.

CLOUTIER, Jean, *L'enseignement individuel: des principes, une application*, *Prospectives*, mai 1972, Vol. 8, No 3, pages 213 - 219.

COLLEGE BOIS-DE-BOULOGNE, *La Pépée, Enseignement individualisé*, (Numéro spécial) Vol. 2, No 1, octobre 1973.

COLLEGE BOIS-DE-BOULOGNE, *La Pépée, Tutorat*, (Numéro spécial) Vol. 2, No 3, mai 1973.

CONNOLLY, John, SEPE, Thomas, *Do Students Want Individualized Instruction*, Graduate School of Education and the University Library, University of California, 1972.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, *L'activité éducative*, Gouvernement du Québec, 1971.

CREPEAU, Gustave, *L'enseignement programmé*, *Prospectives*, mai 1972, Vol. 8, No 3, pages 163 - 170.

DESHAIES, Cyrille, *Le tutorat et la relation maître-élève*, *Action pédagogique*, juin 1970, No 15, pages 3 - 10.

DESROSIERS, Michel, *Le Cegep et le monde du travail, une étude prospective*, *Vues et Propos*, Vol. 6, No 7.

DUFRESNE, Jacques, *Le règne des objectifs ou la taylorisation de l'éducation*, *Critère*, janvier 1973, No 8, pages 221 - 233.

FAURE, E., et Coll., *Apprendre à être*, Fayard-Unesco, Unesco 1972.

FOURCADE, René, *Pour une pédagogie dynamique*, Editions ESF, 1972.

FOURNIER, Jacques, *Politique de l'Education*, Paris, Le Seuil, 1971.

FULLER, R. Buckminster, *Education/automation*, Hachette Littérature, France-Paris (trad) 1973.

- GABAUDE, Jean-Marc, *La pédagogie contemporaine*, Toulouse, Edouard Privot, 1972.
- HASSENFORDE, Jean, *L'innovation dans l'enseignement*, Paris, Casterman, 1972.
- HELMER, Olaf, *Social Technology*, New York, Basic Books Inc., 1966.
- HILGARD, Ernest R., (Edit.), *Theories of Learning and Instruction*, The University of Chicago Press, 1964.
- HONE, André et coll., *Une méthodologie de l'enseignement à des grands groupes d'étudiants, Prospectives*, juin 1969, Vol. 5, No 3, pages 185 - 189.
- ILLICH, Ivan, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- JAMES, Thomas H. et coll., *The Schools and the Challenge of Innovation*, New York, CED, 1969.
- JOHNSON, Lamar B., *Islands of Innovation Expanding*, Los Angeles, Glencoe Press, 1969.
- JOXE, Louis et coll., *Rapport de la Commission d'Etude sur la fonction enseignante dans le second degré*, Paris, La Documentation Française, 1972.
- KARTINSKI, Adam, SAMSON, Marcel, *L'interdisciplinarité, Les Cahiers du CRUR*, No 2, Presses Universitaires du Québec, 1972.
- LABONTE, Yves, *La contribution de l'audio-visuel au renouveau de l'éducation, Prospectives*, mai 1972, Vol. 8, No 3, pages 151 - 156.
- LACHANCE, Bernard, *L'audio-visuel: un moyen, une technique, un langage, Prospectives*, mai 1972, Vol. 8, No 3, pages 145 - 150.
- LAMONTAGNE, PARIZEAU, THERRIEN, *Le test Perpe et les valeurs éducatives des professeurs de Cegap, Prospectives*, décembre 1973, Vol. 9, No 5, pages 290 - 299.
- LESAGE, A., *Le professeur-tuteur, Recherches Pédagogiques*, No. 58, septembre 1973.
- MACKENZIE, ERAUT, JONES, *Art d'enseigner et art d'apprendre*, Paris, Unesco et Association internationale des universités, 1971.
- MARBEAU, Victor, *Le travail indépendant*, Paris, Les Amis de Sèvres, No 3, 1973.
- MARCOTTE, Pierre, PINEAU, Lionel, *Une proposition d'accreditation d'activités parascolaires, Prospectives*, septembre 1972, pages 291 - 301.

- MILES, Matthew B. (édit.), *Innovation in Education*, Teachers College Press of Columbia University, New York, 1967.
- NATANSON, Jacques J., *Avenir de l'Education*, Paris, Epi, 1971.
- O.C.D.E., *Perspectives différentes d'avenir de l'enseignement aux Etats-Unis et en Europe: méthodes, problèmes et incidences en matière de politique*, Paris, 1972.
- O.C.D.E., *Planification de l'enseignement, problèmes d'organisation*, Paris, 1966.
- O.C.D.E., *Politique d'enseignement pour la décennie 1970/80*, Paris, 1971.
- O.C.D.E., *Les prévisions de main d'oeuvre dans la planification de l'enseignement*, Paris, 1967.
- O.C.D.E., *La technique de l'enseignement*, Paris, 1971.
- O.C.D.E., *L'utilisation efficace des ressources dans l'enseignement*, Paris, 1969.
- O.C.D.E./C.E.R.I., *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*, Paris, 1971.
- O.C.D.E./C.E.R.I., *Innovation dans l'enseignement supérieur*, Paris, 1971.
- O.C.D.E./C.E.R.I., *L'interdisciplinarité*, Paris, 1972.
- O.C.D.E./C.E.R.I., *Perspectives différentes d'avenir de l'enseignement aux Etats-Unis et en Europe*, Paris, 1972.
- O.C.D.E./C.E.R.I., *Programmes d'enseignement à partir de 1980*, Paris, 1972.
- O.C.D.E./C.E.R.I., *La technologie de l'enseignement: conception et mise en oeuvre de systèmes d'apprentissage*, Paris, 1971.
- SCHWARTZ, Bertrand, *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montagne, 1973.
- SCHWARTZ, Bertrand, *Réflexions prospectives sur l'éducation permanente*, *Prospectives*, avril 1970, Vol. 6, No 2, pages 91 - 103.
- TYLER, Ralph W., (édit.), *Educational Evaluation: New Roles, New Means*, NSSE Yearbook, 1969.
- UNESCO, *Où en est l'enseignement audio-visuel*, *Etudes et documents d'éducation*, No 50.
- VERMILYE, Dychman W., *Expanded Campus*, Washington, Jossey-Bass, Inc., 1972.

WESBY-GIBSON, Dr. Dorothy, *Grouping Students for Improved Instruction*, Prentice-Hall, New-Jersey, 1966.

CHAPITRE III

LA DIFFERENCIATION: AU-DELA DU MYTHE

CHAPITRE III

LA DIFFERENCIATION: AU-DELA DU MYTHE

Introduction: l'immixtion de la différenciation dans le mandat de la Commission

1/ L'émergence de la différenciation

La soudaine émergence au cours de la dernière décennie de l'idée de différenciation des tâches et différenciation du personnel (*differentiated tasks* et *differentiated staffing*) a profondément marqué les milieux d'éducation aux Etats-Unis d'un enthousiasme aussi débordant que controversé. Les revues spécialisées ont multiplié à un rythme presque effarant les rapports et communiqués faisant état des recherches, expériences-pilotes, débats et colloques engendrés autour de ce concept novateur dans le secteur éducatif; des investissements d'importance ont été consentis par les milieux gouvernementaux pour la conception et mise en oeuvre de différents modèles de différenciation. Plus récemment, l'enthousiasme gagnait le Québec (1) qui s'abreuvait à son tour aux promesses d'une telle perspective de réaménagement original des tâches, susceptible d'engendrer des modes féconds de gestion des ressources humaines et de redéfinition du statut professionnel de l'enseignant.

(1) Parmi les rares écrits sur le sujet au Québec, signalons:

Conseil Supérieur de l'Education, *Rapport sur la différenciation des tâches de l'enseignant dans l'école secondaire polyvalente*, dans *Rapport Annuel 1970-1971*. M.E.Q., Québec 1971, pages 258 à 280.

Daigneault, Armand, *Où en est la différenciation des tâches de l'enseignant*, Association des Institutions d'Enseignement Secondaire, Document faisant partie d'un dossier remis aux directeurs d'études, Montréal, Automne 1972, pages 79 à 86.

Lapointe, Gilles, *Différenciation des tâches, programmation modulaire*, (Notes pour un exposé devant la Commission de l'Enseignement Secondaire du Conseil Supérieur de l'Education), 11 décembre 1970, 32 pages.

Fondamentalement, il semble de façon assez claire que l'une des volontés les plus explicites qui sous-tendent l'ensemble de ces initiatives s'exprime essentiellement en termes de rentabilité accrue des compétences; pour bon nombre de planificateurs et administrateurs, le monde de l'enseignement est resté trop longtemps ignorant des systèmes de "management" qui ont fait leur preuve dans les secteurs industriels. L'impératif de l'efficacité y a effectivement déterminé une analyse poussée des tâches et une classification rigoureuse des emplois et les politiques salariales y vont de pair avec une délimitation opérationnelle des types d'activité et des seuils de compétence en regard des objectifs à atteindre.

2/ La différenciation et le mandat de la Commission: postulat et hypothèses

Or, cette volonté déterminée de pousser plus avant le niveau d'efficacité des ressources humaines dans le domaine de l'éducation spécifie clairement le mandat assigné à la Commission et l'objectif formel qui lui est départi est *"de proposer des méthodes, systèmes pouvant permettre une utilisation optimale des ressources humaines actuellement affectées au système d'éducation"*. Une telle formulation ne laisse planer aucune équivoque sur l'impératif manifeste qui échoie à la Commission de viser à une efficacité accrue et à une rationalisation plus poussée des personnels d'enseignement.

Cette nette priorité exprimée, dans le mandat de la Commission, ne va pas sans postuler implicitement un supposé *"constat général"* sur le rendement actuel des ressources humaines: *l'utilisation des ressources ne serait pas optimale et le niveau d'atteinte des objectifs pourrait et devrait être amélioré*. Certes, on n'est pas sans admettre que différents problèmes contribuent *"au malaise actuel"*, notamment au plan de l'équité institutionnelle dans le partage des ressources, de l'équité individuelle dans les fardeaux

d'enseignement, de la sécurité d'emploi, des idéologies socio-pédagogiques, du partage des pouvoirs, des politiques éducatives de l'Etat. Mais, en regard de l'objectif explicitement affirmé de rendement optimal, le diagnostic principal qui se dégagerait, référerait à un vice structural dans l'utilisation des compétences du personnel alloué aux différentes institutions, à une carence organique se traduisant par une sous-utilisation des compétences.

Dès 1971, dans son *Rapport sur la différenciation des tâches de l'enseignant dans l'Ecole Secondaire Polyvalente*, le Conseil Supérieur de l'Education analysait le problème dans les termes suivants:

"Plusieurs raisons expliquent sans doute ces déficiences, mais il est nécessaire au point de départ de procéder à une meilleure utilisation de la compétence professionnelle des enseignants pour améliorer la situation. En effet, les enseignants sacrifient une partie de leur temps à des tâches qui pourraient être remplies par d'autres catégories de personnel ou par des auxiliaires; la fonction même de l'enseignant ne tient pas compte de la variété des tâches à accomplir, lesquelles tâches peuvent exiger des degrés divers de compétence." (1)

Il appert ainsi que le faible taux de rendement actuel des compétences professionnelles tient lieu de postulat initial à la perspective de la différenciation.

Cette formulation du problème conduit ainsi logiquement à considérer la différenciation du personnel enseignant comme la solution aux lacunes mentionnées. Cette hypothèse que ne mentionne pas de façon littérale le libellé du mandat de la Commission est, par ailleurs, clairement esquissée dans la

(1) Conseil Supérieur de l'Education, *Op. Cit.*, page 258.

résolution du Conseil du Trésor qui pourvoyait aux modalités administratives de mise en place et de fonctionnement de la Commission. Ce document prévoit notamment la classification des tâches d'enseignement et l'analyse de la différenciation:

"A) Analyse des tâches des enseignants:

énumération et quantification des tâches de niveau professionnel, administratif, technique et cléricale, effectuées par les enseignants...

"C) Analyse de la différenciation des emplois:

variété et diversité d'enseignants; relations avec l'évolution de la carrière des enseignants." (1)

Cette piste que le ministère soumettait à la Commission rejoignait bon nombre de réflexions antérieures sur le sujet. C'est ainsi que dans le rapport déjà mentionné, le Conseil Supérieur recommandait:

"Que le ministère de l'Education procède à une étude sur la différenciation des tâches dans l'Ecole Secondaire Polyvalente et qu'il précise davantage le rôle des maîtres." (2)

De même, en août 1971, la Fédération des CEGEP, à l'occasion de l'étude d'un dossier portant sur les Conventions Collec-

(1) S.G.P.O.E., *Demande au Conseil du Trésor*, C.T.-78650, T-2870, 4 avril 1974, pages 1 et 2.

(2) Conseil Supérieur de l'Education, *Op. Cit.*, page 259.

tives des Professeurs, recommandait "de poursuivre l'étude sur la différenciation du personnel" (1) après avoir amorcé une première étude dans la perspective des négociations alors en cours et constaté la complexité de l'entreprise. Enfin, Gilles Lapointe, adoptant l'optique de la professionnalisation de l'enseignement notait:

"Les protagonistes de la différenciation des tâches affirment avec raison que celle-ci est en mesure de faire de l'enseignement une véritable carrière. Les professeurs les plus compétents peuvent dès lors aspirer, grâce au système de promotion à l'horizontale, à plus de responsabilités, plus de prestige, plus de participation aux décisions et partout à une meilleure rémunération laquelle sera souvent comparable à celle qu'on accorde aux échelons les plus élevés de l'administration." (2)

Cette initiative du ministère de l'Education de proposer la différenciation comme piste de solution "au malaise actuel" et ce, en faisant suite à un certain nombre de recommandations en ce sens de diverses sources, doit être interprétée, croyons-nous, dans une perspective de planification. La proposition soumise implique manifestement la perception que la différenciation représente en soi un système cohérent et identifiable, susceptible de résoudre le vice de structure qu'on rencontre dans l'utilisation des ressources humaines et se donnant comme un modèle opérationnel défini d'utilisation des personnels. C'est à l'analyse de "ces présomptions initiales" que la Commission entend donner une attention toute particulière dans son approche du dossier de la différenciation.

(1) Fédération des CEGEP, *Les Conventions Collectives des Professeurs*, Document préparé pour une session d'étude du 10 au 13 août 1971.

(2) Lapointe, Gilles, *Op. Cit.*, page 21.

1/ La différenciation et ses modèles

A) Un concept polyvalent et ambigu

Pour une bonne part, les controverses relatives à la différenciation tiennent à l'ambiguïté du terme qui recouvre, à travers la multiplicité des pratiques et usages, un véritable spectre de significations. Par ailleurs, il faut convenir que l'image publique de la différenciation reste fortement empreinte des caractéristiques qu'elle pouvait revêtir dans le modèle de Temple City dont l'immense diffusion a assuré, en quelque sorte, la mise en marché de ce nouveau concept: la distinction est trop souvent infime sur la place publique entre les principes de base qui sous-tendent la différenciation et les modèles pratiques qui conditionnent sa mise en application.

Bien plus, les définitions qu'on fait intervenir pour circonscrire la signification de l'expression ajoutent souvent à l'équivoque en apportant des connotations fort hétérogènes; la spécification s'effectuera tantôt en référence aux objectifs visés, ici pédagogiques et là professionnels, tantôt en faisant intervenir les modalités d'utilisation des personnels en cause, tantôt en invoquant la structure d'organisation ou le fonctionnement pratique.

C'est ainsi que selon la perspective adoptée, dont les axes restent généralement orientés en fonction d'une expérience déterminée, les différents auteurs nous présentent un visage fort polyvalent de la différenciation. Les principaux volets de cette plurivalence font successivement de la différenciation:

1/ Une technique d'évaluation du rendement, en fonction des responsabilités hiérarchiques

"Under staff differentiation, teachers perform different roles. Remuneration is related to the roles, with those

having greater responsibility receiving more money." (1)

"A hierarchical plan to arrange a series of teacher offices on the basis of additional responsibilities with an accompanying pay scale". (2)

2/ Un aménagement séquentiel et mobile dans la distribution des fonctions

"A fluid series of roles which are arranged for given time sequences and for the purpose of attaining a given series of objectives". (2)

3/ L'adaptation des tâches professionnelles aux besoins étudiants conformément à une théorie de l'apprentissage

"A process whereby teacher tasks are related to pupil needs within the context of some consistent learning theory". (2)

4/ Une réorganisation des ressources pour assurer:

- L'individualisation de l'enseignement

"A hallmark and major purpose of all differentiated-staffing models is individualization of instruction. This can be seen in the curricular changes which make possible individualized learning. As the staff is differentiated, the objective of individualizing instruction is allowed to grow to fruition. This is precisely what has been happening in schools which have differentiated their staffs. While aides are supervising follow-up activities, the teachers are free to work with individual students on problems or

(1) Weissman, Rozanne et Coll., *Staff Differentiation*, Journal of California Teachers Association, Janvier 1969, page 2.

(2) Canadian Teacher Federation, *How to Negotiated a Differentiated Teaching Staff*, Ottawa 1973, page 12.

projects. The result is that under these conditions a continuous progress is possible." (1)

- La flexibilité horaire et modulaire

"Once it is recognized that children learn in different ways and at varying rates, it is only logical to adjust the school to these differences, using time and space flexibility and applying each teacher's special abilities where they will produce the maximum results in learning." (2)

5/ Un plan de carrière et un instrument de professionnalisation de la fonction d'enseignant

"A plan for recruitment, preparation, induction and continuing education of staff personnel for the schools that would bring a much broader range of manpower to education than is now available. Such arrangements might facilitate individual professional development to prepare for increased expertise and responsibility as teachers, which would lead to increased satisfaction, status and material reward." (3)

6/ Un mode opérationnel de gestion des personnels

"Par la différenciation des tâches, on privilégie une hiérarchisation du personnel d'enseignement qui permet une structure de supervision forte, de nature collégiale, et qui facilite l'autoévaluation du groupe et une

(1) Fiorino, John, *Differentiated Staffing: A Flexible Instructional Organization*, New York, 1972, page 33.

(2) Mann, Peter B., *Differentiated Staffing: The Second Generation*, *Arizona Teacher*, 59, Janvier 1971.

(3) M.E.A. Study Committee, *Differentiated Staffing... The Mesa Approach*, Mesa, 1971, page 11.

critique mutuelle constructive." (1)

7/ Un procédé pour atteindre au rendement optimal de l'enseignant:

"... the terms differentiated staffing and staff differentiation have been used to describe and innovative idea whose primary purpose was to maximize the effective and efficient utilisation of teachers in the instructional process." (2)

8/ Une méthode de formation pédagogique spécialisée

"A method for the training of teachers to specialize in roles which lead to a career ladder within the teaching profession." (3)

9/ Un processus de décentralisation de l'autorité

"Differentiated staffing implies decentralized decision making: it removes the administrator from many unilateral decision-making situations and places him in a group-centered collegial environment.

Traditional schools of administration with their accent on conventional organisational theory, which considers authority as the central criterion of controlling and motivating people, must retool with a more modern theory that is in harmony with the desire of teachers to be formally included in the decision-making process, and to be considered as mature, competent professionals." (4)

(1) Lapointe, Gilles, *Op. Cit.*, page 22.

(2) Fiorino, John, *Op. Cit.*, page 36

(3) Canadian Teacher Federation, *Op. Cit.*, page 12.

(4) English, Fenwick, *Questions and Answers on Differentiated Staffing, Today's Education*, Vol. 58, No. 3, page 54.

Ainsi la pratique actuelle de la différenciation, entrevue à travers le faisceau de définitions invoquées par ses principaux concepteurs et partisans, se révèle fondamentalement polymorphe, multidirectionnelle et se voit tour à tour associée aux multiples éléments qui composent la réalité éducative. Ce caractère polymorphe de la différenciation des personnels d'enseignement rend difficile toute tentative de la spécifier comme politique d'action déterminée qui impliquerait des modalités propres, susceptibles d'être consignées dans une définition ou description univoque. Cette hétérogénéité factuelle qui n'est pas sans permettre les jugements acerbes de *"panacée à tous les maux"*, de *"mythe simplificateur où se résorbent les multiples structures de l'éducation institutionnelle"*, auxquels la différenciation a depuis l'origine prêté le flanc, rend particulièrement fastidieuse et peu effective toute tentative de description monographique des modèles de différenciation engendrés au cours des dix dernières années.

B) Quelques éléments de base d'une taxonomie de la différenciation

1/ Les catégories principales de modèles

L'état actuel de la différenciation contraint l'analyse purement descriptive des modèles à céder le pas à la classification comparative et à l'analyse typologique. Déjà en 1969, Fenwick English (1), probablement l'artisan qui a le plus contribué à la conception comme à la diffusion des modèles de différenciation, jetait les éléments de base d'une taxonomie de la différenciation. Beaucoup plus qu'un historique détaillé ou qu'une nomenclature exhaustive, ce type de démarche nous paraît autoriser la perception des impératifs qui sont à l'origine des différents mouvements de différenciation.

(1) Après avoir assumé la direction du projet-pilote de Temple City, English a collaboré activement aux projets de Méssa et Sarasota.

Une première classification permet de spécifier les modèles de différenciation selon leur niveau d'innovation en même temps qu'elle propose une distinction articulée autour de quatre catégories générales, reflétant les options préférentielles.

TABLEAU 18

A TENTATIVE CLASSIFICATION OF MODELS OF STAFF
DIFFERENTIATION BASED UPON DIMENSIONAL CRITERIA (1)

M O D E L	ORGANIZATIONAL EMPHASIS	TEACHING EMPHASIS	LEARNING EMPHASIS	CURRICULAR EMPHASIS
<u>Refinement Paradigms</u>				
1. San Diego Model (2)	PR	PR	SC	SC
2. Mountain Valley Model (3)	PR	SC	SC	PR
3. Cherry Creek	PR	PR	SC	SC
<u>Reform Paradigms</u>				
4. Saxe's "Team of Specialists Plan" (4)	PR	PR	SC	SC
5. Niskayuna Model (5)	PR	PR	SC	SC
6. Sharpe's "Branching Tree" (Paradigm (6)	PR	PR	SC	SC
7. McKenna's "Teacher Task Plan" (7)	SC	PR	PR	SC
8. Kansas City Model (8)	SC	PR	SC	SC
9. Temple City Model (9)	PR	PR	SC	PR
10. Utah State Plan (10)	PR	SC	SC	SC
11. Wisconsin R & I	PR	PR	SC	PR
<u>Revolutionary Paradigms</u>				
12. Allen's "Learning Pavilion" Plan (11)	SC	PR	SC	PR
13. Fatini/Weinstein "Three-tiered School" modified McKenna Model (12)	SC	PR	PR	PR
14. English's "Learning Stage" Model (13)	PR	SC	PR	SC
PR = Primary emphasis				
SC = Secondary emphasis				

(1) Les références apparaissent sur la page suivante.

- 1) Reproduit de *Differentiated Staffing: Refinement, Reform, or Revolution?* par Fenwick English, *ISA Journal*, Printemps 1969.
- 2) *Statement prepared for the State Committee on Public Education (SCOPE) by the Administrative Staff, San Diego Unified School District. Report to the California State Board of Education, Sacramento, juin 1967, C-4-7.*
- 3) Beaubier, E.W., *Experiences with Differentiated Staffing, Today's Education*, Vol. 58, No. 3, Mars 1969.
- 4) Saxe, R.W., *New Ways to Differentiated Assignments within a School: The "Team of Specialists Idea". Remaking the World of the Career Teacher*, NCTEPS, National Education Association, Washington, D.C. 1966, pages 177 à 183.
- 5) Niskayuna Public Schools, *Model of Proposed Differentiated Staffing Pattern*, Schenectady, New York, 8 pages.
- 6) Sharpes, Donald K., *Differentiated Teaching Personnel: A Model for the Secondary School*, Dissertation de doctorat, Arizona State University, juin 1969, 129 pages.
- 7) McKenna, Bernard H., *School Staffing Patterns and Pupil Interpersonal Behavior: Implications for Teacher Education*. California Teachers Association, Burlingame, California, 1967, 27 pages.
- 8) Hair, Donald et Walkey, Eugene, *A Plan for Differentiated Staffing Public Schools, Kansas City, Missouri: A Case Study*, Kansas City Schools, 1968, 28 pages.
- 9) English F. et Rand J., *Towards a Differentiated Teaching Staff*, *Phi Delta Kappan*, Vol. XLIX, No. 5, Janvier 1968, pages 264 à 268.
- 10) State Department of Education Utah, *Proposed Utah State Plan for Differentiated Staffing: A Proposed Framework for Developing a New Instructional System*, 23 pages.
- 11) Allen, D.W., *The Learning Pavilion Model of Staff Differentiation, Working Paper*, University of Massachusetts, Amherst, Massachusetts.
- 12) Fantini M. et Weinstein G., *Making Urban Schools Works*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.
- 13) English, F., *A Radical Model of Staff Differentiation*, Temple City Unified School District, Temple City, California, Mai 1969, 8 pages.

Ainsi la grille de lecture verticale permet de relativiser l'impact novateur qu'on a voulu prêter à la différenciation quant au partage des pouvoirs et à l'instauration des structures décisionnelles. Parmi les différents modèles considérés, les uns, tel celui de San Diego, ne représentent qu'une sophistication des structures traditionnelles où la ligne de partage entre personnel enseignant et administratif reste très nette, tant au plan statutaire que salarial.

"The San Diego Model was constructed with the idea of not interferring with the vested power of the administration. Teachers are rewarded for doing a job by being promoted to a quasi-supervisor or traveling substitute teacher post. The "advanced" teacher roles cannot compete with school administration as a career choice, either salary or status wise, and therefore the promise of a career ladder for a teacher as a teacher is a myth." (1)

D'autres, dits réformistes, amènent des modifications notables en amplifiant l'importance de la structure du personnel dans l'organisation d'ensemble comme l'a fait Temple City en fusionnant personnel technique et cadres du système par le biais d'un sénat académique. Les derniers, tel le *"English's Learning Stage Model"* qui devait incidemment devenir le modèle de Mesa, sont proprement révolutionnaires: ils impriment un nouveau style de gestion dans le système d'éducation en accordant aux personnels enseignant et technique un rôle primordial dans les processus de prise de décision.

(1) English, Fenwick, *Differentiated Staffing: Refinement...*, page 5.

Au terme de cette lecture verticale, il faut conclure que la pratique de la différenciation ne saurait être associée de façon formelle à un système déterminé de partage des pouvoirs et de prise de décision quoique, l'évolution historique des modèles semble postuler une extension progressive du rôle des enseignants dans la "hiérarchie verticale" et par là, éventuellement, une remise en question radicale des structures administratives traditionnelles.

Par ailleurs, si on s'en réfère à la grille horizontale du tableau d'English, il est loisible de constater que les perspectives initiales qui incitent à la différenciation s'inscrivent à l'intérieur de problématiques différentes et commandent en somme quatre types principaux de modèles.

"Some planners begin from a curricular viewpoint, emphasizing staff deployment to reinforce previous philosophical assumptions taken regarding "subject matter". Other models emphasize a refinement in teaching as it is conceived today, that is, they polish the "telling" functions of teaching by adding different instructional media or programmed instruction. Still other models are organisationally oriented, stressing organisational relationships and changing roles without much regard to the individual personalities occupying old roles. Using learning theories as a focal point for a staffing pattern is still another tack." (1)

L'analyse dégage ainsi quatre ordres de priorités et

(1) English, Fenwick, *Teacher May I? Take Three Giant Steps! The Differentiated Staff*, Phi Delta Kappan, décembre 1969, page 213.

d'objectifs distincts déterminant autant de types ou catégories de modèles: ici, on cherche fondamentalement à résoudre des problèmes d'apprentissage ou d'enseignement et là, les préoccupations se situent au plan du programme et de l'organisation. Certes, il va de soi que, pour distinctes qu'elles soient, ces quatre perspectives n'en sont pas moins nécessairement présentes dans l'élaboration et la mise en oeuvre de tout plan de différenciation; cependant, l'importance relative accordée à chacune d'entre elles reste déterminante sur l'allure et les caractéristiques fondamentales des modèles ainsi engendrés.

2/ La différenciation: premier et second souffle

Le premier schéma dont on vient de faire l'analyse s'en réfère exclusivement à quatre caractéristiques ou variables empiriques qui décrivent, selon un mode observable, la structure des modèles en cause et opèrent une délimitation conceptuelle de la différenciation. Poursuivant cette approche dimensionnelle, English propose par ailleurs une typologie plus complexe faisant intervenir cette fois dix variables, typologie qu'il applique aux trois principaux modèles de différenciation, ceux de Temple City, Sarasota et Mesa. Certes, ce choix peut sembler quelque peu étrange si l'on considère qu'il s'agit là précisément des modèles auxquels Fenwick English a contribué directement; il faut convenir, par ailleurs, que ce sont là précisément les modèles les plus fréquemment invoqués dans la littérature et que d'autre part, et c'est là, nous semble-t-il, une raison décisive, ils représentent de façon significative deux phases historiques de la différenciation, deux styles d'approche du problème et de genèse des modèles expérimentaux (Tableau 19).

TABLEAU 19

A TENTATIVE LIST OF THE CHARACTERISTICS OF THE THREE MAJOR DIFFERENTIATED STAFFING MODELS ON TEN BASIC CONTINUUMS OF PROJECT DEVELOPMENT by Fenwick English. (1)

CONTINUUM	TEMPLE CITY, CA.	SARASOTA, FLO.	MESA, AZ.
1. Hierarchy of roles	Fixed-static	Semi-static	Fluid
2. Degree of teacher-centeredness	Very teacher centered	Semi-teacher centered	Pupil centered
3. Basis of role structure	Analysis of teacher tasks	Analysis of teacher/student tasks/needs	Student needs basic focus then related to teacher tasks
4. Model site specificity	Little model adaptability	Units are interchangeable or equated	Wholly site specific
5. Salary structure	Fixed/hierarchical mimics administrative career ladder	Semi-hierarchical	Salary base plus (+) roles contribution during bid period
6. Utilization of output as feedback to change model of DS	Not a planned part for model alteration	Adaptable	Dependent upon feedback from performance contracting period to period.
7. Role of pupil objs.	Formulated after model established	Generalized tasks from base	Dependent upon pupil objs.
8. Curriculum focus	Discipline centered	Discipline centered	Criterion and product centered
9. Evaluative criteria	Means centered	Means centered	Criterion and product centered
10. Model mix	1. structural emphasis 2. people emphasis 3. curriculum 4. outcomes	1. structural 2. curriculum 3. people 4. outcomes	1. people 2. outcomes 3. curriculum 4. structural

(1) Reproduit de Arizona-Mesa Differentiated Staffing Consortium, A Brief Progress Report to Mesa Education, par English F.; Zaharis, J.K.; Huber, C.E., Avril 1971, page 3.

Tempe City et Mesa représentent respectivement ce qu'il a été convenu d'appeler la première et seconde générations (1); le cas de Sarasota, tenant lieu de phase intermédiaire, ne retiendra pas notre attention. Les préoccupations qui ont animé les premiers mouvements de différenciation visaient essentiellement à résoudre des problèmes d'enseignants et peuvent se notifier par la priorité accordée à deux ordres d'objectifs: instauration d'un véritable plan de carrière qui permette la promotion professionnelle de l'enseignant en tant qu'enseignant, en lui donnant accès à une hiérarchie respective des responsabilités et salaires, et redistribution des rôles du professeur qui permette à plus d'étudiants de bénéficier des services des enseignants reconnus comme supérieurs. Dès lors, il est légitime que dans cette optique de valorisation de l'enseignant et de l'enseignement (*Improvement of Teaching*), l'emphasis soit placée sur une structure rigide et fortement hiérarchisée du personnel, selon un schéma vertical: la différenciation en quatre paliers de Temple City, illustrée par le tableau de la page suivante et dont devait s'inspirer du reste la plupart des modèles subséquents, a fortement ancré, dans l'opinion publique, l'image d'une différenciation essentiellement verticale. Il en résulte une structure de type déductif relativement close sur elle-même, peu mobile et dont l'analyse des tâches des enseignants, à partir de la notion d'enseignant-type, représente le noeud vital.

(1) L'expression est de Fenwick English et rapportée, à la suite d'une entrevue par Mann, Peter B., dans *Differentiated Staffing, The Second Generation*, *Arizona Teacher*, pages 13 à 17.

TABLEAU 20

MODEL III

TEMPLE CITY DIFFERENTIATED STAFFING PLAN 1969-71 (1)

		NON-TENURE	
		NON-TENURE	MASTER TEACHER DOCTORATE OR EQUIVALENT
TENURE		SENIOR TEACHER M.S. OR EQUIVALENT	
STAFF TEACHER B.A. DEGREE AND CALIF. CREDENTIAL			
ASSOCIATE TEACHER A.B. OR INTERN			
100% TEACHING	100% TEACHING RESPONSABILITIES	3/5's STAFF TEACHING RESPONSIBILITIES	2/5's STAFF TEACHING RESPONSIBILITIES
1-10 MONTHS	10 MONTHS	10-11 MONTHS	12 MONTHS
ACADEMIC ASSISTANTS A.A. DEGREE OR EQUIVALENT			
EDUCATIONAL TECHNICIANS			
CLERKS			

(1) Reproduit de *A Handbook of the Temple City Differentiated Staffing Project*, 1965-70
par Fenwick English, juin 1970, page 6.

Par contre, le modèle de Mesa vient modifier, de façon substantielle, l'orientation des différents aspects de l'organisation: c'est la délimitation et la formulation opérationnelle des objectifs de l'apprentissage étudiant qui deviennent les clés de voûte pour déterminer les fonctions, responsabilités et compétences de la hiérarchie professionnelle. Puisque les besoins des étudiants se modifient constamment, les rôles des enseignants doivent également se modifier et tout plan vertical de différenciation est ici fonction d'un lieu donné, d'une période de temps déterminée et d'un ensemble spécifique d'objectifs représentant une unité de programmes. A l'intérieur d'une formule de "*performance contracting*" où l'on opère à partir de soumissions et contrats accordés aux enseignants sur des projets particuliers, l'analyse des compétences requises et le partage conséquent des responsabilités aboutissent à une différenciation verticale des fonctions qui prévaut pour la durée du projet. Le projet mené à terme, on en retourne à la différenciation horizontale qui prévaut dans ce modèle (1). La primauté ainsi accordée à l'apprentissage (*Improvement of Learning*) confère à ce modèle son caractère essentiellement dynamique et le rend apte à une rétroaction continue.

Ce second schéma taxonomique, en faisant intervenir de nouvelles variables dimensionnelles, relatives particulièrement aux modalités de différenciation des personnels (hiérarchie fixe - mobile, différenciation verticale - horizontale) ou à l'allure générale des systèmes considérés (systèmes fermé - ouvert, structural - dynamique), permet de radicaliser les perspectives critiques par rapport au problème global de différenciation. Pas plus qu'elle ne représente une entreprise spécifique à un secteur déterminé de l'activité éducative (apprentissage,

(1) English, Zaharis, Huber, *Op. Cit.*, page 2.

enseignement, programmes, organisation), la différenciation ne réfère à un partage particularisé des rôles, compétences et responsabilités, à une hiérarchie identifiable des fonctions. Ainsi, l'état actuel de la différenciation interdit d'en parler comme d'un système achevé original et opérationnel. Les différents modèles représentent autant de systèmes distincts.

2/ La différenciation sans modèles

A) Le principe de la division du travail

Quelque peu paradoxalement, l'analyse antérieure nous amène à conclure que c'est par-delà la cohorte des modèles et la complexe analyse dimensionnelle de leurs modalités opérationnelles qu'il faille chercher le sens et la portée fondamentale de la différenciation, qu'il faille chercher également la résolution du climat d'ambiguïté et de mystification qui accompagne souvent ce thème. En somme, que reste-t-il de la différenciation si on l'écarte des sophistications ad-jointes au concept de base?

Dégagé de la sorte de toute armature conceptuelle, le terme "différenciation" se ramène essentiellement à une expression décrivant le principe de base qui régit l'organisation du travail et qui a été à l'origine de toutes les institutions modernes: la division du travail et la spécialisation des fonctions.

"Staff differentiation is another word for work specialization. It describes a process of organization building as old as man. Without it there would be no human institutions; no church, no state, and certainly not the complex public schools which exist today in various forms and divisions. Spread out on a scale, it has been the division of labor, that is the inevitable addition of skills to roles, and the subdivision of roles in organizations, which began in this country with the Dame School and produced the comprehensive secondary high school, or the multifaceted elementary school, which forms the two ends of that continuum." (1)

(1) English, F. et Melton, R., *Differentiated Staffing and Physical Education*, Arizona Journal of Health, Physical Education and Recreation, Printemps 1971.

Tributaire des conceptions et des systèmes économiques, ce principe de la spécialisation des tâches reste lié au postulat initial de la productivité accrue par une spécialisation poussée des rôles et des fonctions.

"Every economic system, and every component part of an economic system, becomes more efficient as it becomes more specialized. In the process of economic growth those who possess general skills come to acquire special skills... Specialization brings the increase in productivity that characterizes a developing economy." (1)

On comprend aisément, dès lors, l'intérêt suscité auprès des instances gouvernementales, ici comme ailleurs, par les différentes expériences de différenciation.

B) La différenciation: une résultante

Deux remarques permettent de caractériser véritablement les approches modernes dans l'application de ce principe de la division des tâches.

D'une part, elles ont précisément touché le secteur d'activités qui, traditionnellement, avait été sans doute le plus épargné par la spécialisation: celui de l'enseignement élémentaire et secondaire.

"In elementary and secondary education, in contrast with other professions, there has been relatively little specialization of skills, particularly in the teaching process itself. The failure of elementary and secondary education to develop such specialized teaching inputs gives rise to the suspicion that there has been very little improvement in the productivity of education over time." (1)

1) Burkhead, Jesse, *Public School Finance: Economics and Politics*, Syracuse University Press, 1964, page 83.

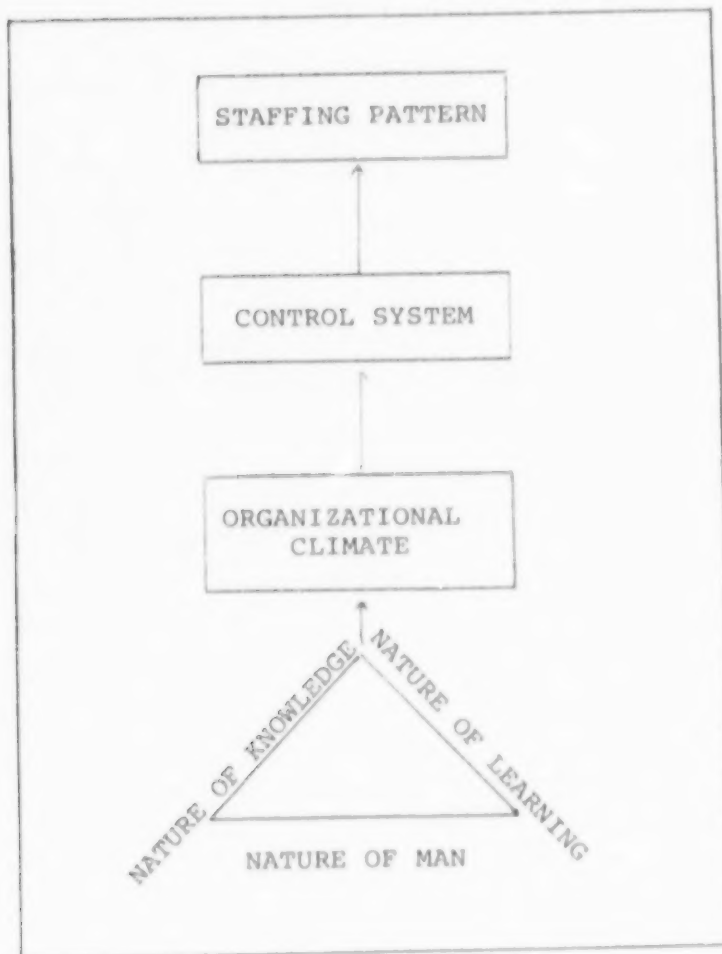
Il est significatif en ce sens que, jusqu'à maintenant, aucun des modèles opérationnels proposés ne touche les niveaux collégial et universitaire où la spécialisation est déjà inscrite dans la tradition académique.

D'autre part, c'est pour répondre aux nouvelles exigences de l'enseignement, notamment avec l'implantation d'un système de polyvalence, le développement de la technologie éducative, la volonté d'orienter l'école vers une formation plus intégrale qu'on a cru opportun de remettre en cause la fonction primaire et le caractère global de la tâche de l'enseignant. C'est donc en réponse à certaines nouvelles attentes de la société qu'on a voulu subdiviser la fonction globale d'enseignement en sous-fonctions professionnelle et para-professionnelle. Ce nouveau partage des rôles éducatifs recèle une intention de rationaliser le travail en fonction des exigences pédagogiques et culturelles du milieu, tel le besoin d'individualiser l'enseignement et de fournir à l'étudiant le personnel susceptible d'encadrer de façon adéquate ces activités socio-culturelles et en fonction également de nouvelles modalités organisationnelles, tel l'horaire modulaire flexible.

Un plan de différenciation du personnel, quel qu'il soit, ne saurait se présenter comme un système administratif à priori de planification: il est essentiellement la résultante d'une dynamique de forces que sous-tendent, au terme de l'analyse, des conceptions de base relativement aux théories de la connaissance et de l'apprentissage, de la nature de l'homme et de la fonction de son environnement. Cette dépendance dans laquelle se trouve un modèle de division des tâches du personnel par rapport aux conceptions de base qui animent le monde de l'éducation est représentée par English dans le schéma suivant.

GRAPHIQUE 10

RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL ASSUMPTIONS
ORGANIZATIONAL CLIMATE/CONTROL SYSTEM
AND A STAFFING PATTERN (1)



De manière plus explicite, il nous apparaît avec une nette évidence que c'est de l'intérieur d'un modèle pédagogique particulier, valorisant telle ou telle conception de l'apprentissage et prenant appui sur telle ou telle image de l'homme et de la société que s'engendre finalement une diffé-

1) Reproduit de *Differentiated Staffing: Refinement...*, par Fenwick English, page 3.

renciation des tâches; et là encore, il nous faut souligner que reste essentiellement pré-requise et déterminante, une formulation hautement opérationnalisée des objectifs de l'apprentissage.

En définitive, beaucoup plus que l'étude dimensionnelle des modèles (*Dimensional Approach*), c'est cette analyse génétique de la différenciation (*Study of Process*) dont Keeth F. Punch (1), analysant la structure bureaucratique des écoles, déplore l'absence dans les études relatives à l'éducation, qui est susceptible d'éclairer la portée véritable de la différenciation tout en permettant, à la fois, de comprendre et de dépasser la diversité des modèles.

(1) Punch, Keeth F., *Bureaucratic Structure in Schools: Towards Redefinition and Measurement*, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 5, No. 2, Printemps 1969, pages 44 à 46.

3/ La différenciation et le milieu collégial au Québec

L'analyse des emplois au niveau de l'enseignement collégial québécois nous incite fortement à croire que, sans faire appel pour autant à un modèle formel et conceptuel de différenciation, il s'est effectivement développé une division et une extension du rôle de l'enseignant: celles-ci nous amènent à parler d'une véritable diversification et partage des responsabilités éducatives qui contrastent étrangement avec l'image globale et univoque du professeur traditionnel que les mouvements de différenciation visaient précisément à dissoudre.

A) Une décentralisation du pouvoir décisionnel

Il nous faut noter d'abord une nette évolution à l'intérieur des mécanismes généraux et procédures de prise de décision. La montée du syndicalisme a manifestement contribué à la reconnaissance professionnelle de l'enseignant: la participation de ce dernier est devenue en bonne partie effective dans les différentes instances collégiales qui déterminent les politiques institutionnelles, les orientations pédagogiques, la définition des tâches et les conditions de travail à l'intérieur de l'institution: conseil d'administration, comité exécutif, commission pédagogique, comité des relations du travail. Or, cette extension du rôle de l'enseignant à l'intérieur des structures verticales de l'institution d'enseignement se révèle l'un des impératifs les plus fondamentaux visés par les différents concepteurs de la différenciation. Fenwick English l'exprime ainsi:

"Differentiated staffing implies decentralized decision making; it removes the administrator from many unilateral decision-making situations and places him in a group-centered collegial environment. Traditional schools of administration with their accent on conventional organizational theory, which considers authority as the central criterion of

controlling and motivating people, must retool with a more modern theory that is in harmony with the desire of teachers to be formally included in the decision-making process, and to be considered as mature, competent professionals." (1)

Ainsi, selon des modalités qui lui sont propres, le CEGEP québécois a engendré à sa façon une décentralisation des pouvoirs décisionnels.

B) Les différents types de personnel

Tous les modèles de différenciation étudiés distinguent, en général, trois types de personnel entre lesquels sont réparties les fonctions reliées plus ou moins immédiatement à l'enseignement. Il s'agit, successivement, des catégories de professionnels non-enseignants, professionnels enseignants, para-professionnels. L'analyse de l'éventail des emplois au secteur collégial nous manifeste que la spécialisation des fonctions sous-jacentes à ces diverses catégories n'est pas absente dans nos institutions publiques.

1/ Professionnels non-enseignants

Les professionnels non-enseignants se trouvent rattachés à deux services émanant de la direction générale: Service aux étudiants et Service pédagogique. Le Service aux étudiants, pour sa part, offre à sa clientèle différents conseillers spécialisés qui concourent à la formation intégrale de l'étudiant par-delà la dimension proprement académique: culte et pastorale, santé, placements et assistance financière, loisirs et sports, psychologie et orientation, activités socio-culturelles, sont autant de sphères où l'étudiant peut compter sur la

(1) English, Fenwick, *Questions and Answers on Differentiated Staffing*, *Today's Education*, volume 58, numéro 3, page 54.

disponibilité de personnels compétents et susceptibles de contribuer à sa formation culturelle tant au plan psychologique et social qu'affectif. D'autre part, les services pédagogiques du CEGEP proposent aux étudiants et professeurs, un certain nombre de personnes-ressources dont les fonctions viennent faciliter la diversification des activités d'apprentissage et l'individualisation de l'enseignement: aide pédagogique, bibliothécaire et audiovisiothécaire, responsable ou coordonnateur de la recherche et de l'expérimentation, responsable des médias et de la production audio-visuelle. Par ailleurs, au nombre des professionnels non-enseignants qui prennent part active à la vie pédagogique de l'institution, il faut mentionner les différents adjoints à la direction des services pédagogiques ou, selon les pratiques locales, les chefs de secteurs, qui veillent à des degrés divers à la planification de l'enseignement, au développement et à la coordination des divers programmes. La participation effective de professionnels non-enseignants est inscrite concrètement dans la mission éducative et culturelle des collèges québécois.

2/ Professionnels enseignants

On ne saurait parler d'une manière formelle et systématique d'une différenciation des enseignants entraînant hiérarchie respective des statuts, responsabilité et salaire. Mais il faut par contre noter que si, à priori, tout en exceptant les distinctions de professeurs à temps complet, temps partiel, chargés de cours qui ne sont pas vraiment significatives, les responsabilités théoriques des enseignants sont les mêmes, il n'en reste pas moins que l'analyse des pratiques pédagogiques actuelles amène une diversification effective des rôles et une variété concrète des profils de tâches. Les données des études portant respectivement sur la tâche des enseignants du

collégial (1) et sur l'expérimentation pédagogique (2) nous interdisent de concevoir l'activité professionnelle des enseignants de CEGEP d'une façon monolithique: c'est en référence à leurs propres options pédagogiques et aux besoins des divers types d'apprentissage et programmes que les professeurs de niveau collégial, tous spécialistes dans leurs disciplines respectives, structurent leurs profils de tâches tant au plan individuel que départemental et le partage des responsabilités entre enseignants, ainsi engendré de l'intérieur, s'inscrit nettement dans la ligne de la dynamique de l'évolution éducative. Les formules de "team teaching", d'enseignement individualisé, de programmation modulaire que la littérature associe étroitement à la différenciation, sont bien présentes dans nos institutions collégiales. Enfin, la constitution des différents départements prévoit, de façon statutaire, le poste de chef de département dont la responsabilité s'applique plus spécifiquement à la coordination de l'enseignement pour sa discipline propre et le département représente une unité fonctionnelle relativement autonome à l'intérieur de laquelle s'effectue le partage des rôles et responsabilités selon les besoins spécifiques. Responsable en bonne partie du recrutement de son personnel, le département dispose de toute la latitude voulue pour instaurer ses propres mécanismes de division du travail.

3/ Para-professionnels

Différents types de para-professionnels, communément appelés personnels de soutien, viennent à la fois libérer les enseignants de certaines tâches routinières et apporter leur compétence technique et cléricale à la mise en oeuvre

(1) Voir plus spécialement: Carlos, Serge, *Recherche sur la tâche des enseignants du collégial*, pages 13 à 39.

(2) Voir dans le présent rapport, le chapitre *Expérimentation et Prospective Pédagogiques*, pages 133 - 203.

vre du processus éducatif. Au plan de l'assistance directe à l'enseignement, le technicien de travaux pratiques (classes 1 et 2) *"assiste le personnel enseignant dans la préparation, la présentation, la surveillance et l'évaluation des travaux de laboratoire et de stage"*: il peut notamment exercer les tâches de démonstrateur, moniteur, instructeur, répétiteur; de même, il peut assumer la responsabilité du choix, de la préparation, de l'utilisation rationnelle du matériel didactique en usage au laboratoire. L'appui technique proprement dit à l'enseignement est assumé par l'aide technique responsable essentiellement de l'entretien du matériel de laboratoire. Technicien en audio-visuel (classes 1 et 2) et bibliothécaire (classes 1 et 2) apportent également leurs services spécialisés dans l'utilisation des divers média éducatifs. Enfin, les tâches proprement cléricales sont assumées par divers types de personnel: commis (classes 1 et 2), secrétaires et sténos-secrétaires. En somme, il faut convenir que la diversification et la spécialisation des activités éducatives actuelles a nécessité le secours de personnels également divers et spécialisés.

Conclusions

Devant le faisceau de rôles et de fonctions que nous révèle l'analyse des emplois au secteur collégial, il est difficile de ne pas y voir une application déjà extensive du principe de la division du travail et de la spécialisation des tâches. Par ailleurs, il nous faut convenir que bon nombre de problèmes auxquels se confronte la pédagogie collégiale tiennent, non pas à des lacunes au plan de la spécialisation des tâches, mais plutôt au fait même de leur diversité et de leur multiplicité.

Le Service Général des Moyens d'Enseignement (S.G.M.E.), dans un mémoire présenté à la Commission, soulignait précisément que l'introduction des nouveaux média d'enseignement et l'innovation en matière des technologies d'apprentissage provoquent des changements profonds dans les fonctions assumées par les personnels pédagogiques et que, de ce fait, l'activité du personnel enseignant est appelée de plus en plus à graviter autour des centres de ressources éducatives comme milieu privilégié d'apprentissage. Dès lors, poursuit le S.G.M.E., la fonction d'encadrement pédagogique n'est plus le lot exclusif du personnel enseignant qui la partage désormais avec les personnels des centres de ressources éducatives; ainsi, parce que les moyens d'enseignement sont un élément essentiel du système d'éducation, il y aurait lieu désormais que soient considérés comme personnels pédagogiques, les cadres et les professionnels des services des moyens d'enseignement et qu'aux plans du statut, de la formation pédagogique et des échelles salariales, ils reçoivent une considération analogue à celle qui échoit au personnel enseignant correspondant.

Ce dont atteste plus expressément ces remarques du S.G.M.E., c'est le fait que, dans l'enseignement collégial québécois, les services spécialisés concourant à l'activité éducative et culturelle de l'étudiant se sont multipliés à un rythme accéléré et le problème majeur, en cette occurrence, est d'assurer un

niveau adéquat d'intégration, une qualité d'interaction entre les divers types de personnel qui assure à l'étudiant, par-delà la multiplicité des voies d'apprentissage et la variété des compétences, une véritable concertation pédagogique et une continuité réelle d'encadrement.

La Commission est d'avis que c'est principalement sur ce plan qu'il faille chercher à accroître le rendement des ressources humaines. Cette qualité d'interaction entre les différents agents actuels d'éducation repose en bonne partie sur l'analyse qu'on pourra faire des pratiques pédagogiques actuelles et des tendances qui s'en dégagent: l'impératif qui apparaît ainsi prioritaire à la Commission est davantage de chercher le rendement optimal des personnels déjà en place que de viser à l'introduction de nouveaux types de personnels.

Recommandations

1/ La différenciation: une hypothèse non retenue

Les fonctions qu'on rencontre dans l'enseignement collégial actuel comportent déjà, on l'a vu, un niveau poussé de spécialisation. D'autre part, tout modèle conceptuel de différenciation reste étroitement associé à un ensemble structuré de conceptions fondamentales: les unes sont relatives à la nature de la connaissance et aux théories de l'apprentissage, les autres aux fonctions sociales et culturelles de l'activité éducative, aux missions diverses qui incombent au réseau collégial public. Toutes ces conceptions enfin s'incarnent dans un modèle pédagogique déterminé et déterminant.

Pour ces raisons:

La Commission recommande de ne pas retenir l'hypothèse de la différenciation du personnel enseignant qui lui a été proposée à titre prioritaire, comme susceptible de contribuer d'une manière positive à l'objectif général d'accroître le rendement des ressources humaines.

Elle est plutôt d'avis que la réalisation de cet objectif reste essentiellement conditionnée par les solutions à apporter aux problèmes d'interaction entre les divers types de personnel et il lui semble bien également que ce soit au niveau de chaque institution qu'il faille engendrer les modalités d'intégration des personnels en fonction des besoins et des options spécifiques, à l'intérieur des latitudes dont elle dispose dans l'aménagement et l'utilisation de ses ressources humaines.

2/ Les techniciens de travaux pratiques

Un cas particulier de tâches spécialisées a retenu l'attention de la Commission, moins en ce qu'il soit tributaire de la problématique de différenciation des personnels, qu'en ce qu'il relève de la problématique principale d'équité de partage entre les institutions autour de laquelle la Commission a centré l'interprétation générale de son mandat: les techniciens de travaux pratiques.

Il n'entre donc pas dans les propos de la Commission de remettre en question la définition des tâches de ce type de personnel dont le tableau ci-après (Tableau 21) spécifie la fonction en regard de celle du professeur mais plutôt de mettre en relief un phénomène d'iniquité interinstitutionnelle que les règles budgétaires actuelles engendrent au niveau de la fonction enseignement.

TABLEAU 21

DEFINITION DES TACHES

TECHNICIEN DE TRAVAUX PRATIQUES - CLASSE II (1)	TECHNICIEN DE TRAVAUX PRATIQUES - CLASSE I (2)	PROFESSEUR (3)
Dans l'exécution de sa fonction, le technicien de travaux pratiques peut être affecté à des tâches de démonstrateur, de moniteur, d'instructeur, de répétiteur, etc.. A ce titre, il assiste le personnel enseignant dans la préparation, la présentation, la surveillance et l'évaluation des travaux de laboratoire et de stage. Il peut participer au choix d'appareils et instruments en usage dans son secteur et il en assure le fonctionnement ainsi qu'une utilisation rationnelle. Il monte les appareils et les instruments de laboratoire et prépare le matériel didactique exigé pour les séances de laboratoire. Il étudie le fonctionnement et l'utilisation des appareils afin d'en améliorer le rendement et afin de les adapter à des besoins spécifiques; il en fait également la calibration. Il est également chargé de l'entretien et des réparations à effectuer sur tels appareils ainsi que, au besoin, sur certains instruments et outils électro-mécaniques. Dans l'exécution de ses fonctions, il peut être appelé à diriger et à surveiller un personnel de rang inférieur, notamment les aides techniques. Si nécessaire, il peut voir à la tenue de l'inventaire du matériel et, au besoin, à la préparation des réquisitions. Au besoin, il accomplit toute autre tâche connexe.	Le technicien de travaux pratiques classe I exécute généralement les mêmes travaux que celui de la classe II, l'expérience lui permettant toutefois de les accomplir avec beaucoup plus d'autonomie et également d'accomplir, parmi ceux-ci, les travaux les plus complexes. L'employé de cette classe se voit généralement confier l'initiation et la surveillance d'un personnel subalterne, notamment de techniciens de travaux pratiques classe II. Au besoin, il peut être appelé à remplacer son supérieur immédiat. Au besoin, il accomplit toute autre tâche connexe.	La charge professionnelle comprend toutes les activités inhérentes à l'enseignement telles que: préparation du plan d'études, préparation de cours ou de laboratoires, prestation de cours ou de laboratoires, rencontres avec les étudiants, préparation, surveillance et corrections des examens, révision de corrections demandées par les étudiants, journées pédagogiques organisées par le Collège, rencontres départementales. A moins d'entente contraire entre les parties, le professeur: a) compile lui-même les notes de chacun des contrôles, des examens ou des travaux qu'il donne aux étudiants; b) remet les notes selon les directives émises par le Collège; c) remet une note finale pour chaque cours.

(1) Ministère de l'Education, *Plan de classification*, Document numéro PCDE-209, page 2.

(2) Ministère de l'Education, *Plan de classification*, Document numéro PCDE-209, page 19.

(3) *Décret*, Articles 8-3.01 et 8-3.02.

D'une part, les ressources professorales sont fixées par la norme 1/15: à chaque fois qu'un collège engage un professeur à l'enseignement régulier, il doit le comptabiliser dans l'enveloppe budgétaire numéro deux qui est régie presque en totalité par la norme 1/15. D'autre part, les ressources techniques ne sont pas normalisées comme telles et doivent être comptabilisées dans l'enveloppe budgétaire numéro trois laquelle est régie par des règles qui n'ont rien à voir avec la norme 1/15.

Groupe III - Les Services de laboratoires

Ce groupe budgétaire comprend tous les laboratoires d'un collège. Le budget d'un collège sera établi selon les règles suivantes:

- Règle générale: le budget d'un collège ne devra pas excéder un montant établi selon les deux étapes suivantes:
 - 1ère étape: le budget révisé pour ces dépenses en 1972/1973 sera d'abord augmenté dans une proportion équivalente à la moitié de l'augmentation prévue de la clientèle des étudiants à plein temps pour 1973/1974 par rapport à la clientèle des étudiants à plein temps au 30 septembre 1972.
 - 2ème étape: le montant donné pour la 1ère étape sera ensuite augmenté de 5%.
- Règle particulière: les dépenses de fonctionnement d'un nouveau laboratoire requis par suite de l'attribution d'une nouvelle option, feront l'objet d'une prévision particulière, analysée spécifiquement en dehors des montants donnés par la règle générale. (1)

(1) Adapté de: *Régime budgétaire et financier des collèges d'enseignement général et professionnel*, Ministère de l'Education, Année scolaire 1973/1974.

On comprendra alors que ces dernières règles placent les collèges dans des situations différentes quant aux montants dont ils disposent pour offrir un soutien direct à l'enseignement par l'engagement de techniciens de travaux pratiques. Les collèges bien nantis restent bien nantis avec ces règles budgétaires et davantage de possibilités leur sont offertes, toutes proportions gardées, de diminuer leur fardeau moyen d'enseignement.

De plus, cette incohérence dans les règles budgétaires place les *disciplines dans laboratoire* dans une situation de parents pauvres par rapport aux disciplines avec laboratoire; ainsi, un département de philosophie qui veut engager un moniteur, un instructeur ou un répétiteur, en somme du personnel d'assistance à l'enseignement, doit réclamer un budget de laboratoire et ce faisant, il risque fort de se faire dire par le contrôleur et les chefs de départements des *disciplines avec laboratoire*: "*Il n'y a pas de laboratoire en philosophie*". En somme, l'enveloppe budgétaire des laboratoires offre la possibilité d'une masse salariale d'appoint ou de suppléance pour certaines disciplines alors que d'autres disciplines doivent combler leurs besoins uniquement au niveau de la norme 1/15.

Devant une telle incohérence des règles budgétaires et l'iniquité interinstitutionnelle qui en découle:

La Commission recommande que les services compétents du ministère de l'Éducation du Québec fassent un inventaire précis des postes de techniciens de travaux pratiques dans l'ensemble du réseau collégial public en distinguant bien, cependant, ces postes des autres postes de techniciens qu'on rencontre dans le réseau, de même que des postes d'aide-technique ou d'appariteur.

Ces données sont impératives pour porter un jugement pertinent sur l'ampleur réelle du problème et ses implications véritables; compte tenu des délais qui lui étaient impartis et de la décision initiale qu'elle a prise de restreindre l'application de son mandat au personnel enseignant proprement dit, la Commission n'a pu mener à terme une telle étude. Elle n'en reste pas moins convaincu cependant que c'est essentiellement au plan d'une politique budgétaire d'ensemble cohérente qu'il faille résoudre ces cas d'iniquité.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTA TEACHER'S ASSOCIATION, *Teachers' Aides - A Position Paper*, juin 1971, 12 pages.
- ALLEN, D.W., *The Learning Pavilion Model of Staff Differentiation, Working Paper*, University of Massachusetts, Amherst, Massachusetts.
- BACKSTROM, D., *Trying New Patterns - Differentiated Staffing and Modular Scheduling*. *Science Teacher*, No. 28, mars 1971.
- BARNABEI, R., *Differentiated Staffing, Where to Now? Man, Society, Technology*, No. 32, Vol. 7, 1973, pages 265 à 268.
- BEAUBIER, Edward W., *Experiences with Differentiated Staffing, Today's Education*, mars 1969.
- BHAERMAN, Robert D., *AFT QUEST Report on Differentiated Staff*, Washington, D.C., 1969.
- BOYAN-SELL, *A Functional Analysis of Differentiated Staffing Projects Funded by the U.S.O.E.*, Vol. II: *Case Studies of In-Progress Differentiated Staffing Projects, 1970-71*, Graduate School of Education, U.C.S.B., février 1972.
- BOYEN-SELL, *A Functional Analysis of Differentiated Staffing Projects Funded by the U.S.O.E.* Graduate School of Education, U.C.S.B., février 1972.
- BRICH, Michel, *Differentiated Staffing Program, Salary and Merit*, Educational Service Bureau, Avril 1972, 4 pages.
- BURKHEAD, Jesse, *Public School Finance: Economics and Politics*, Syracuse University Press, 1964, page 83.
- BUSH, Robert N., & ALLEN, Dwight W., *A New Design for High School Education*, McGraw-Hill 1964, 197 pages.
- CALDWELL, Bruce G., *Temple City Differentiated Staffing Project, Annual Report*, juin 1971, 13 pages.
- CALDWELL, Bruce G., *Differentiated Staffing: Who is Labor and Who is Management*, *Educational Technology*, décembre 1970.
- CANADIAN TEACHER FEDERATION, *How to Negotiate a Differentiated Teaching Staff*, Ottawa, 1973, 12 pages.
- CHADWICK, Clifton B., *Task Analysis for Differentiated Staffing*, Florida Department of Education School, Staffing Study, 8 pages.

CHERRY CREEK SCHOOLS, *Differentiated Staffing in the Cherry Creek Schools of Metropolitan*, Denver, Colorado, Cherry Creek School District, Vol. I et II, 1970-71.

CONTE, A.E. et MASON, E.R., *Merit pay: Problems and Alternatives*, New Jersey State Department of Education, 1972, 33 pages.

COOPER, James M., *Differentiated Roles in Teaching and Teacher Education*, University of Massachusetts, Vol. 52, janvier 1972, pages 49 à 54.

DAIGNEAULT, Armand, *Où en est la différenciation des tâches de l'enseignant?*, Association des Institutions d'Enseignement Secondaire, Document faisant partie d'un dossier remis aux directeurs d'études, Montréal, automne 1972, pages 79 à 86.

DEBLOIS, Mike et Coll., *A Position Paper on the Concept of Educational Renewal and Staff Differentiation*, novembre 1971, 17 pages.

DESMOND, Richard L., *Junior College Staffing 1975-1980*, Illinois States University, Normal, Center for Higher Education, avril 1971, Eric, 55 pages.

EGNATOFF, John G., *Differentiated Staffing*, *School Trustee*, Vol. 23, avril 1970, pages 3-5.

ENGLISH, Fenwick, *Analysing Models of Staff Differentiation*, 10 pages.

ENGLISH, Fenwick, *Differentiated Staffing: "Giving Teaching a Chance to Improve Learning"*, State Department of Education, Tallahassee, Florida, janvier 1969, 17 pages.

ENGLISH, Fenwick, *Differentiated Staffing: Refinement, Reform or Revolution?*, *I.S.A. Journal*, printemps 1969.

ENGLISH, Fenwick, *A Radical Model of Staff Differentiation*, Temple City Unified School District, Temple City, California, mai 1969, 8 pages.

ENGLISH, Fenwick, *Questions and Answers on Differentiated Staffing*, *Today's Education*, Vol. 58, No. 3, page 54.

ENGLISH, Fenwick, *Teacher May I? Take Three Giant Steps! The Differentiated Staff*, *Phi Delta Kappan*, décembre 1969, pages 211 à 214.

ENGLISH, Fenwick, *The Differentiated Staff: Education's Technology*, *Educational Technology*, Vol. X, No. 2, février 1970, pages 24 à 27.

ENGLISH, Fenwick, *A Tentative and Proposed Outline of Tasks and a Tentative Step by Step Decision-Making Guide for the Implementation of Staff Differentiation in Selected Schools of the District of Columbia*, Sarasota, Florida, octobre 1971, 4 pages.

ENGLISH, Fenwick et Coll., *A Brief Progress Report to Mesa Educators*, Arizona-Mesa Differentiated Staffing Consortium, avril 1971, 9 pages.

ENGLISH, Fenwick et MELTON, Raymond, *Differentiated Staffing and Physical Education*, *Arizona Journal of Health, Physical Education and Recreation*, printemps 1971, 8 pages.

ENGLISH, Fenwick et RAND, J., *Towards a Differentiated Teaching Staff*, *Phi Delta Kappan*, Vol. XLIX, No. 5, janvier 1968, pages 264 à 268.

ENGLISH, Fenwick, *A Handbook of the Temple City, Differentiated Staffing Project 1965-1970*, Temple City Unified School District, juin 1970.

ENGLISH, Fenwick, *Paraprofessionals in Schools in 2000*, The New York State Teachers Association, Albany, New York, mars 1972, 10 pages.

ENGLISH, Fenwick, FRASE, Larry E., & MELTON, Raymond G., *Evaluating the Effects of Implementing a Differentiated Teaching Staff: Problems and Issues*, Arizona-Mesa Differentiated Staffing Consortium, novembre 1971.

ENGLISH, Fenwick & SMITH, George N., *Assessing Teacher Attitudes Towards Staff Differentiation*, Mesa Public Schools, novembre 1970, 29 pages.

ENGLISH, Fenwick & ZAHARIS, James, *Focus on the Principal and Staff Differentiation as Concomitant Components*, Mesa Public Schools, Octobre 1970, 12 pages.

ENGLISH, Fenwick & ZAHARIS, James, *Performance Contracting: Hobson's Choice for Teachers*, Mesa Public Schools, 29 janvier 1971, 9 pages.

FANTINI, M. et WEINSTEIN G., *Making Urban Schools Work*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.

FEDERATION DES CECEP, *Les Conventions Collectives des Professeurs*, Document préparé pour une session d'étude du 10 au 13 août 1971.

FRASE, Larry E., *A Man-Machine Model of a Differentiated Teaching Staff: A less Labor Intensive Methods-Means for Upgrading Instruction in the Public Schools of Mesa*, Arizona, Mesa Public Schools, mars 1972, 22 pages.

FRIEDMAN, Frances P., *Aide-enseignant: une nouvelle carrière pour les personnes défavorisées*, *Prospectives*, Vol. 8, No. 2, mars 1972.

GILES, T.E., *"Differentiated Staffing on a Professional Basis"*, *A T A Magazine*, février 1973, pages 29 à 31.

GLOVINSKY, Arnold, *The Wayne County DS Project*, Wayne County Intermediate School, Michigan, 11 août 1971, 5 pages.

GOVERNEMENT DU QUEBEC, Conseil Supérieur de l'Education, *Rapport sur la différenciation des tâches de l'Enseignant dans l'école secondaire polyvalente*, 38 pages.

HAIR, Donald et WALKEY, Eugene, *A Plan for Differentiated Staffing Public Schools, Kansas City, Missouri: A Case Study*, Kansas City Schools, 1968, 28 pages.

HUBER, Clarence E. et Coll., *The Mesa Education Association and the Arizona-Mesa Differentiated Staffing Consortium*, 1970-71, document dactylographié, 19 pages.

IDEA, *Expanding Volunteers in Teaching and Learning Programs*, Dayton, Ohio, 1972, 20 pages.

LAPOINTE, Gilles, *Différenciation des tâches; programmation modulaire*, 11 décembre 1970.

LAVIGNE, Pierre, *Vers une professionnalisation de l'enseignement*, *Les Cahiers de Cap-Rouge*, Vol. 5, No. 1.

LAWSON, T.O., *Assignment of Non-Teaching Tasks to Certificated and to Non-Certificated Personnel in Junior High Schools*. *Journal of Secondary Education*, mai 1967, pages 210 à 216.

LEMAN, P.A., *The Use of Teacher Aides in the Schools of Vancouver, 1969-1970*, Vancouver 1970.

LUNDGREN, Robert, *Synthesised Description of Distinct Features Temple City Differentiated Staffing Project*, Temple City Unified School, août 1971, 11 pages.

MAILLOT, Raymond (C.E.T.E.E.S.), *La différenciation du personnel dans le domaine de l'enseignement*, Québec, 28 juin 1974.

MANN, Peter B., *Differentiated Staffing: The Second Generation*, document dactylographié, 15 pages.

McKENNA, Bernard H., *School Staffing Patterns and Pupil Interpersonal Behavior: Implications for Teacher Education*. California Teachers Association, Burlingame, California 1967, 27 pages.

M.E.A., Study Committee, *Differentiated Staffing... The Mesa Approach*, Mesa, août 1971, 26 pages.

MELTON, Marvin D., *Teacher Involvement in Changing Personnel Practices Under Differentiated Staffing*, printemps 1970, document dactylographié, 10 pages.

MELTON, Raymond G., *Differentiated Staffing: An Historical Prices and Model Analysis, Career Opportunities Program Assistance Bulletin*, Vol. 1, No. 3, février 1972.

NATIONAL COMMISSION ON TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL STANDARDS, *A Position Statement on the Concept of Differentiated Staffing*, Washington, D.C., mai 1969.

NATIONAL COMMISSION ON TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL STANDARDS, *The Teacher and his Staff: Differentiating Teaching Roles*, N.E.A., 1969, pages 47 à 58 et 86 à 94.

NATIONAL SCHOOL PUBLIC RELATIONS ASSOCIATION, *A Selected List of Differentiated Schools*, special report, Washington, 1970.

NIELSEN, Kenneth C., *Financial Aspects of Differentiated Staffing*, Temple City Unified School District, document dactylographié, 6 pages.

NISKAYUNA PUBLIC SCHOOLS, *Model of Proposed Differentiated Staffing Pattern*, Schenectady, New York, 8 pages.

PILLOT, Gene Merrill, *A Conceptual Design of a System Model of Differentiated Staffing*, Dissertation, University of Florida, 1970, 25 pages.

PUNCH, Keeth F., *Bureaucratic Structure in Schools: Towards Redefinition and Measurement*, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 5, No. 2, printemps 1969, pages 44 à 46.

RAND, Jack et CALDWELL, Bruce, *Differentiated Staffing, The Temple City Plan*, Temple City Unified School, avril 1971, 14 pages.

RAND, Jack et STOVER, Michel, *A Field Proven Model of System Planning and Educational Accountability*, Temple City Unified School, avril 1971, 17 pages.

RAND, Jack, LUNDGREN, Robert & BOUTWELL, Clint, *Differentiated Staffing and Problem Solving: Beyond the Nay-Sayers*, *J. Collective Negotiations*, Vol. 1 (3), pages 219, 231, août 1972.

RICHARDS HIGH SCHOOL, *Flexible Staffing*, Florida School, Staffing Study, juillet 1971, 41 pages.

SCHMIDT, Milton W., *Cherry Creek Schools' Staff Development Program*, 1971, document dactylographié, 4 pages.

SERGIOVANNI, Thomas J., *"New Evidence on Teacher Morale: A Proposal for Staff Differentiation"*, *North Central Association Quarterly*, 3 avril 1967, Vol. 42, pages 256 à 266.

SHARPES, Donald K., *Differentiated Staffing: The Mesa Approach* BEPD - EPDA, août 1971, 28 pages.

STATE DEPARTMENT OF EDUCATION UTAH, *Proposed Utah State Plan for Differentiated Staffing: A Proposed Framework for Developing a New Instructional System*, 23 pages.

STOVER, Michael, (Ed), *The Temple City Story: New Careers in Teaching: Differentiated Staffing*, U.S. Office of Education, 1969, 12 pages.

SWANSON, C.W., *"The Costs of Differentiated Staffing"*, *Phi Delta Kappan*, 14 (janvier 1973) 5, pages 344 à 348.

WEISSMAN, Rozanne et Coll., *Staff Differentiation*, *Journal of California Teachers Association*, janvier 1969, 4 pages.

ANNEXES

ANNEXE 1

OFFRES D'EMPLOI

Formation de deux (2) commissions d'étude

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION:

Demande des employés occasionnels pour une période de quinze (15) mois, soit du 1er avril 1973 au 30 juin 1974 pour constituer les commissions d'étude prévues par les conventions collectives des instituteurs des commissions scolaires et des commissions régionales et des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel.

Postes de travail à Québec

MANDAT DES COMMISSIONS D'ÉTUDES:

Ces Commissions d'étude, sous la responsabilité du service général des personnels des organismes d'enseignement, ont pour mandat de proposer des méthodes et/ou des systèmes pouvant permettre une utilisation optimale des ressources humaines actuellement affectées au système d'éducation, compte tenu des orientations pédagogiques du ministère, des disponibilités financières et des priorités collectives du Québec. Les Commissions examineront les systèmes existants tant au Québec qu'à l'extérieur.

ATTRIBUTION DES MEMBRES DES COMMISSIONS D'ÉTUDE:

Analyse des tâches des enseignants:

Énumération et quantification des tâches de niveau professionnel, administratif, technique et clérical effectuées par les enseignants.

Analyse de la répartition des tâches entre les enseignants:

- Méthodes et techniques de répartition.
- Relations avec les clientèles, les horaires des élèves et les programmes, compte tenu des objectifs de l'enseignement élémentaire, secondaire et collégial.

Analyse de la différenciation des emplois:

- Variété et diversité d'enseignants.
- Relations avec l'évolution de la carrière des enseignants.

COMMISSION D'ÉTUDE (Niveau élémentaire et secondaire)

LES POSTES:

- 60.01: Directeur des services de l'enseignement (niveau secondaire)
- 60.02: Directeur des services de l'enseignement (niveau élémentaire)
- 60.03: Instituteur du secteur général (niveau secondaire)
- 60.04: Instituteur du secteur élémentaire
- 60.05: Instituteur du secteur professionnel.

ACCESSIBILITÉ:

Ces postes sont accessibles à toute personne occupant une des fonctions concernées dans une commission scolaire ou régionale depuis quelques années.

TRAITEMENT:

A être versé par la commission scolaire ou régionale. Les candidats choisis seront retenus par voie de prêts auprès des commissions scolaires et régionales et les dépenses seront remboursées par le ministère de l'Éducation aux organismes impliqués.

60.06: Spécialiste en analyse des tâches:

- Traitement annuel jusqu'à un maximum de \$20,000.
- Exigences: Formation universitaire et quelques années d'expérience pertinente.

60.07: Spécialiste de la recherche:

- Traitement annuel jusqu'à un maximum de \$16,000.
- Exigences: Formation universitaire et quelques années d'expérience pertinente.

60.08: Spécialiste en relations du travail:

- Traitement annuel jusqu'à un maximum de \$16,000.
- Exigences: Formation universitaire et quelques années d'expérience pertinente.

COMMISSION D'ÉTUDE (Niveau Collégial)

- 70.01: Directeur ou adjoint au directeur des services pédagogiques
- 70.02: Enseignant de la discipline des sciences humaines ou techniques
- 70.03: Enseignant de la discipline des sciences et techniques physiques
- 70.04: Coordonnateur du secteur des sciences techniques biologiques (paramédical).

ACCESSIBILITÉ:

Ces postes sont accessibles à toute personne occupant une des fonctions concernées dans un collège d'enseignement général et professionnel.

TRAITEMENT:

A être versé par le Collège d'enseignement général et professionnel.

Les candidats choisis seront retenus par voie de prêts et les dépenses seront remboursées par le ministère de l'Éducation aux organismes impliqués.

70.05: Spécialiste en analyse des tâches:

- Traitement annuel jusqu'à un maximum de \$20,000.
- Exigences: Formation universitaire et quelques années d'expérience pertinente.

70.06: Spécialiste de la recherche:

- Traitement annuel jusqu'à un maximum de \$16,000.
- Exigences: Formation universitaire et quelques années d'expérience pertinente.

70.07: Spécialiste des relations de travail:

- (Évaluation et classification des emplois)
- Traitement annuel jusqu'à un maximum de \$16,000.
- Exigences: Formations universitaires et quelques années d'expérience pertinente.

Les personnes qui désirent offrir leur services doivent compléter un formulaire "Offre de service" de la Commission de la Fonction publique ou à défaut présenter leur curriculum vitae complet en ayant soin de bien mentionner le numéro de la fonction et le faire parvenir avant le 20 mars 1973 à l'adresse suivante:

JEAN-CLAUDE LAPLANTE
Secrétaire administratif
Service général des Personnels
des Organismes d'enseignement
Édifice "C", 18e étage
Cité Parlementaire,
Québec.
Tel.: (418) 643-2363

ANNEXE 2

LISTE DES CONVENTIONS COLLECTIVES DES COLLEGES CLASSIQUES (1960-1965)

- 1- Le Collège Classique de Haute-Rive (Séminaire St-Pie X)
et
l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,
1961-62, 1964-65.
- 2- Le Collège Classique des Jésuites
et
l'Association des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,
1961-62, 1964-65.
- 3- Le Collège du Mont-Saint-Louis
et
l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,
1961-62, 1963-64.
- 4- Le Collège Jésus Marie d'Outremont
et
l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,
1964-65.
- 5- Le Collège Notre-Dame du Sacré-Coeur
et
l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,
1963-65.
- 6- Le Collège Sainte-Croix
et
l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,
1960-61, 1963-64.
- 7- Le Collège Saint-Laurent
et
l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,
1961-62, 1964-65.
- 8- Saint. Lawrence College
et
l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,
1963-64

9- Le Séminaire de Chicoutimi

et

l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,

1960-61.

10- Le Séminaire de Québec

et

l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,

1960-61.

11- Le Séminaire de Rimouski

et

l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,

1964-65.

12- Le Séminaire de Sainte-Hyacinthe

et

l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,

1960-61, 1963-64, 1965-66.

13- Le Séminaire de Sainte-Thérèse de Blainville

et

l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,

1964-65.

14- Le Séminaire Saint-Joseph de Mont-Laurier

et

l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,

1961-62, 1963-64.

15- Le Séminaire Saint-François, Cap-Rouge

et

l'Association Professionnelle des Professeurs Laïques de l'Enseignement Classique de la Province de Québec Inc.,

1964-65.

ANNEXE 3

LISTE DES CONVENTIONS COLLECTIVES DES COLLEGES CLASSIQUES (1966-1968)

Groupe A

- 1- Le Collège Basile-Moreau de Saint-Laurent
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1966-67.
- 2- Le Collège Classique des Eudistes
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1965-66, 1966-67.
- 3- Le Collège de Matane
et
l'Association des Enseignants des Monts,
1965-66, 1967-68
- 4- Le Collège Jean-de-Bréboeuf
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1965-66, 1967-68
- 5- Le Collège de Sainte-Anne de La Pocatière
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1966-68.
- 6- Le Collège de Saint-Laurent
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1965-67.
- 7- Le Collège du Mont-Saint-Louis
et
l'Association professionnelle des Enseignants,
1966-68
- 8- Le Collège Marie-Anne
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1966-68

- 9- Le Collège Notre-Dame du Sacré-Coeur
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1966-68.
- 10- Le Collège Saint-Ignace
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1966-67.
- 11- Le Collège Saint-Viateur
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1965-67.
- 12- Le Collège Sophie-Barat
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1966-67.
- 13- L'Externat Classique de Longueuil
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1965-66...
- 14- Le Séminaire de Sainte-Thérèse de Blainville
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1965-67.
- 15- Le Séminaire de Saint-George
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1966-67.

Groupe B

- 1- Le Séminaire de Sainte-Hyacinthe
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1965-66...
- 2- Le Collège Classique de Thetford
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1966-68
- 3- Le Collège Classique de Haute-Rive
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1966-67, 1967-69.
- 4- Le Collège de Jonquière
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1965-67.
- 5- Le Collège Classique des Jésuites
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1965-66...
- 6- Le Collège Sainte-Croix
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1966-68.
- 7- Saint. Lawrence College
et
le Syndicat Professionnel des Enseignants,
1966-67.

ANNEXE 4

SENTENCES ARBITRALES PORTANT SUR LA CHARGE D'ENSEIGNEMENT

(1) Sentence 080

Association des Enseignants du Saguenay

- vs -

Commission Scolaire Régionale du Saguenay

Président du Conseil d'arbitrage: Paul-Arthur Gendreau

(2) Sentence 146

Association des Enseignants de la Banlieue de Québec

- vs -

Commission Scolaire Régionale de Tilly

Président du Conseil d'arbitrage: Robert Cliche

(3) Sentence 147

Association des Enseignants de la Banlieue de Québec

- vs -

Commission Scolaire Régionale de Tilly

Président du Conseil d'arbitrage: Robert Cliche

(4) Sentence 195

Association des Enseignants de la Banlieue de Québec

- vs -

Commission Scolaire Régionale de Tilly

Président du Conseil d'arbitrage: Robert Cliche

(5) Sentence 199

Syndicat des Enseignants de Champlain

- vs -

Commission scolaire Régionale de Chamblay

Président du Conseil d'arbitrage: Paul-Arthur Gendreau

Tâches des enseignants

Appel de mémoires

Suite aux engagements pris par le Gouvernement dans les décrets tenant lieu de conventions collectives, en date du 15 décembre 1972, pour tout le personnel enseignant du secteur public, le Ministère de l'Éducation a mis sur pied deux commissions d'étude, la première pour les niveaux élémentaire et secondaire, la seconde pour le niveau collégial, dont le mandat est :

"Proposer des méthodes et/ou des systèmes pouvant permettre une utilisation optimale des ressources humaines actuellement affectées au système d'éducation, compte tenu des orientations pédagogiques du Ministère, des disponibilités financières et des priorités collectives du Québec".

Plus spécifiquement, les commissions feront à leur niveau respectif, une analyse des tâches des enseignants de même que des méthodes et mécanismes de répartition de ces tâches, et de la différenciation des emplois dans l'enseignement.

Les personnes et les organismes qui désireraient soumettre des études, des commentaires ou toute proposition pertinente sur le sujet, sont invités à le faire en présentant un mémoire.

Pour les mémoires reçus avant le 31 décembre 1973, les personnes ou les organismes concernés seront invités au cours du mois de janvier 1974 à rencontrer la ou les commissions pour présenter officiellement leur rapport et le défendre. Compte tenu que le rapport final doit être déposé pour le 30 juin 1974, les commissions ne s'engagent pas à tenir compte des mémoires présentés après le 31 décembre 1973 à moins d'entente préalable à cet effet.

On est prié de faire parvenir les mémoires, les demandes de renseignements et toute autre correspondance aux adresses suivantes :

Le Secrétaire
Commission d'étude de la
tâche des enseignants de
l'élémentaire et du secondaire
Téléphone : (418) 643-9177

et/ou Le Secrétaire
Commission d'étude de la
tâche des enseignants du
collégial.
Téléphone : (418) 643-1825



GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
Ministère de l'Éducation

Édifice "G", 24^e étage,
Cité Parlementaire,
Québec, Qué. G1A 1L7

ANNEXE 6

LISTE DES MEMOIRES ET PERSONNES RENCONTREES AU COURS DES AUDIENCES

La Commission d'étude sur la tâche des enseignants du collégial a donné des audiences publiques aux personnes ci-après qui ont manifesté leur intérêt pour son mandat en lui soumettant un mémoire:

- 1- Denis Label et Jean-Marie Morand, du projet A.C.T.I.F. et co-auteurs d'un mémoire (26/11/73)
 - Collège de Limoilou, 12 décembre 1973, 14:00 - 16:00
 - Autres personnes présentes:
 - M. Marcel Sénéchal, D.S.P.
 - M. Roger Godbout, directeur du service audi-visuel
 - M. Marc Label, attaché au service audio-visuel
 - M. Jacques Blouin, directeur du département de chimie
 - M. Yvon Hamel, professeur de mathématiques
 - M. Normand Carrier, professeur de français
- 2- Jean Labrecque, professeur de français, auteur d'un mémoire (15/11/73)
 - Collège François-Xavier Garneau, 28 janvier 1974, 13:30 - 15:45
 - Autres personnes présentes:
 - M. Richard Dubé, professeur de français
 - M. Régis Mathier, professeur de français
 - M. Jacques Rondeau, professeur de physique
- 3- Jean-Paul Tremblay, professeur de philosophie, auteur d'un mémoire (25/11/73)
 - Collège Sainte-Foy, 29 janvier 1974, 10:00 - 11:00
- 4- Comité ad hoc du département des Techniques infirmières (...), auteur d'un mémoire (20/12/73)
 - Membres du comité de la tâche:
 - Monique Gascon, chef de département
 - Michelle C. Lambert, secrétaire
 - Simonne Dupont
 - Solange Hotte
 - Collège Saint-Laurent, 29 janvier 1974, 10:00 - 11:30
 - Autres personnes présentes: autres membres du département des Techniques infirmières.
- 5- Jean-Guy Alarie, coordonnateur des programmes en imprimerie, auteur d'un mémoire (27/12/73)
 - Collège Ahuntsic, 1er février 1974, 15:50 - 17:15
 - Autres personnes présentes:
 - M. Barbeau (Typographie)
 - M. S. Labrèche (Photomécanique)
 - M. Luisignan (Reliure)
 - M. Lussier (Typographie)
 - M. Paquette (Typographie)
- 6- Florence L. Lacroix, chef de département des techniques infirmières, auteur d'un mémoire (18/12/73)
 - Collège de Shawinigan, Pavillon technique, 8 février 1974, 11:30 - 12:30
 - Autre personne présente: un membre du département des Techniques infirmières
- 7- Louise Chapados, chef de département des Techniques infirmières, auteur d'un mémoire (décembre 1973)
 - Collège de la Gaspésie, Gaspé, 13 février 1974, 10:45 - 11:30
 - Autres personnes présentes:
 - 7 professeurs du département des Techniques infirmières.
- 8- Fernand Landry, coordonnateur de Techniques de Laboratoire de Physique, auteur d'un mémoire (18/12/73)
 - Cégep de La Pocatière, 14 février 1974, 15:45 - 17:00

9- Françoise Jobin-Brûlé, coordonnatrice provinciale en Bibliotechnique, auteur d'un mémoire (20/12/73)

- Cegap Lionel-Groulx, 26 février 1974, 14:45 - 16:00

10- Comité de la coordination de l'enseignement de la musique à la DIGEC, auteur d'un mémoire (15/02/74)

- Le Comité:

M. Jean-Pierre Guindon, coordonnateur
Sr Marcelle Corneille
M. Gilles Fortin
M. Claude Lagacé (absent de la réunion)
M. Normand Laprise
M. Robert Léonard (absent de la réunion)
Sr Adrienne Milotte (absente de la réunion)
M. Clément Paré
Sr Cécile Petit
M. Georges Little (absent de la réunion)
M. Réginald Côté

- Rencontre de 7 membres du Comité: Edifice "G", 1er étage, 21 mars 1974, 14:30 - 16:00

11- Département de mathématiques de Lévis-Lauzon, auteur d'un mémoire (07/03/74)

- Collège de Lévis-Lauzon, 7 mars 1974, 10:00 - 12:00

- Personnes présentes:

M. Michel Tremblay, président du syndicat
M. G. Bouffait
M. C. Benoît
M. A. Ross
M. J. Solomon

12- Collège régional du Saguenay-Lac Saint Jean, auteur d'un mémoire (26/02/74)

- Manoir du Saguenay, Arvida, 29 mars 1974, 14:00 - 16:30

- Personnes présentes:

M. Marcel Tremblay Campus Jonquière
M. Gérard Sénéchal, Campus de Jonquière
M. Ghislain Fournier, Campus Alma
M. Claude Ruel, Siège Social, Arvida
M. André Beaudet, Siège Social, Arvida

N.B.- Deux visites préalables au campus régional, de la part du coordonnateur et de monsieur Gilles LeBlanc, membres de la Commission, ont précédé l'accouchement du mémoire et l'audience de cette journée.

13- Service général des Moyens d'enseignement, auteur d'un mémoire (mars 1974)

- Rencontre: Edifice "G", 14e étage, 9 avril 1974, 10:00 - 12:00

- Représentants du Service:

M. Wilfrid Légaré,
Sr Ghislaine Roquet
M. Bernard Léveillé

ANNEXE 7

LISTE DES COLLEGES CONSULTES ET DES PERSONNES RENCONTREES

1- CEGEP François Xavier Garneau, 28 janvier 1974, 16:00 - 17:30

- Personnes rencontrées:

M. Maurice Ruest, Directeur général
M. Alexandre Prévost, Directeur des Services Pédagogiques
Mlle Lyse Bédard, Régistrare
M. Charles Gauthier, Directeur du personnel
M. Jacques Dupont, A.P.I.
Mlle Raymonde Denis, A.P.I.
Un autre membre de l'administration

2- CEGEP Sainte-Foy, 29 janvier 1974, 14:00 - 16:00

- Personnes rencontrées:

M. Guy Bouchard, D.S.P.
M. Bill Donnelly, adjoint-D.S.P.
M. Jacques Mercier, Directeur du personnel

3- CEGEP Ahuntsic, 1er février 1974, 14:00 - 15:45

- Personnes rencontrées:

M. Mounir Rafla, D.S.P.
M. Laurent Belisle, adjoint-D.S.P.
M. Jean Lortie, Directeur des Services Auxiliaires
Sr Judith Gauthier, Directrice, secteur Sciences de la santé
M. Pierre Longtin, Directeur, secteurs Arts et Lettres, Communication graphique
M. Georges Pagé, Directeur, secteur Sciences expérimentales
M. Jean Andréquiette, Directeur, secteur Sciences humaines

4- CEGEP de Shawinigan, 8 février 1974, 9:30 - 11:30

- Personnes rencontrées:

M. Bernard Brunelle, adjoint-D.S.P. Organisation pédagogique
M. Jean-Paul Gagnon, adjoint-D.S.P. et responsable de "Recherche et Développement"
M. Gilles Matteau, Coordonnateur de l'Education permanente
M. Pierre Tremblay, adjoint-D.S.P.

5- Collège de la Gaspésie, 13 février 1974, 11:40 - 12:30, 14:00 - 16:00

- Personnes rencontrées:

M. Cornélius Brotherton, Directeur général
M. le Directeur des Services Pédagogiques
Adjoint à la direction des S.P. (section française)
Adjoint à la direction des S.P. (section anglaise)
Huit chefs de département
M. Maurice Thivierge, régistrare
M. Jules Bourque, Conseiller pédagogique
M. Maurice Boudreau, Coordonnateur de l'Education permanente

6- CEGEP La Pocatière, 14 février 1974, 13:40 - 15:20

- Personnes rencontrées:

M. Pierre Bilodeau, D.S.P.
Adjoint au D.S.P.
Responsable des services de registrariat

7- CEGEP de Trois-Rivières, Pavillon technique, 21 février 1974, 11:15 - 12:45

- Personnes rencontrées:

M. Louis Martel, Directeur des Services Pédagogiques
M. Pierre Lavoie, adjoint-D.S.P.
M. Jean-Louis Longtin, adjoint-D.S.P., responsable du service audio-visuel et des relations inter-départementales

14:14 - 17:00

Les mêmes que le matin, plus:

Le président et
le secrétaire du Syndicat des professeurs du CEGEP

N.B.- La Direction de ce collège a été contactée en raison de l'impact que les projets d'enseignement télévisé et de laboratoire de créativité qui y sont autorisés pourraient avoir sur la tâche du professeur.

8- CEGEP Montmorency, Ville de Laval, 1260 boul. du Souvenir, 25 février 1974, 10:15 - 12:00

- Personnes rencontrées (après présentation du D.G.):

M. Claude de Lorimier, D.S.P.
M. Raymond Parent, Coordonnateur des Sciences et Techniques physiques et biologiques
M. André Bouchard, Coordonnateur des Sciences et Techniques, des Arts, Lettres et Communication.

N.B.- Ce Collège avait été contacté en raison de sa marginalité apparente dans notre réseau.

9- CEGEP Lévis-Lauzon, 7 mars 1974, 14:00 - 16:25

- Personnes rencontrées:

M. Jean-Claude Lacasse, D.S.P.
M. Julien Côté, Coordonnateur de secteur (Sciences et Techniques scientifiques)
M. Jacques Tardif, Coordonnateur de secteur (Sciences et Techniques humaines)

ANNEXE 8

GRILLE DE QUESTIONS EN VUE DE LA CONSULTATION AUPRES DE DIVERS COLLEGES

I- Situation actuelle

- 1- a) En référence à l'article 8-6.00 du Décret, quel est le "projet de règles de distribution des tâches d'enseignement pour chaque département" présenté au Syndicat par le Collège au printemps dernier?
- b) Ce projet a-t-il été accepté par le Syndicat?
- c) A-t-il été modifié suite à cette consultation?
- d) Finalement, a-t-il été appliqué?
- e) Le Collège a-t-il toujours accepté, telle quelle, la proposition faite par le département sur la charge d'enseignement individuel, conformément à l'article 8-6.02 du Décret?

- 2- a) A votre point de vue, c'est-à-dire selon les responsabilités qui vous incombent de par vos fonctions, quels sont les inconvénients majeurs des règles actuelles de répartition des effectifs professoraux?

Ex. Décret Art. 8-1.00: Dispositions générales
8-2.00: Disponibilité
8-3.00: Tâche professionnelle
8-4.00: Nombre de professeurs
8-5.00: Principes de la distribution des tâches
8-6.00: Procédure de la distribution des tâches
8-8.00: Education des adultes.

- b) Y voyez-vous des avantages sérieux? Lesquels?

- 3- On affirme souvent que la norme 1/15 amène une charge d'enseignement du professeur beaucoup trop lourde (charge moyenne).

Croyez-vous cet énoncé fondé? Si oui, sur quels indicateurs fondez-vous votre jugement?

- 4- Équité (art. 8-5.01 du Décret)

On affirme souvent que la norme 1/15 est inéquitable.

- a) Êtes-vous d'accord avec cette affirmation? Pourquoi?

- b) Quel sens donnez-vous au terme "équité" dans le problème en cause?

- c) Une répartition équitable de la charge globale d'enseignement signifie-t-elle que l'on doit exiger de la part de chaque professeur:

- le même effort?
- la même semaine de travail, c'est-à-dire le même nombre d'heures de travail à fournir?
- la même responsabilité?
- le même nombre d'étudiants, le même nombre d'heures de prestation d'enseignement, etc...?

- d) A quel niveau (département, secteur, cégep, réseau, etc...) doit-on juger de l'équité de la répartition du fardeau d'enseignement?

- e) Comment conciliez-vous la notion "d'équité" du Décret avec la notion "d'utilisation optimale des ressources humaines" qui est le terme dominant du mandat de la CETEC, alors que cette dernière notion semble impliquer que des compétences différentes doivent être "utilisées" de façon différente?

- 5- En quoi estimez-vous que votre institution se particularise, se distingue des autres CEGEP dans le problème en cause?
- 6- Le problème de la norme 1/15 est-il un faux problème? C'est-à-dire le niveau supposé élevé d'insatisfaction des professeurs aurait-il pour cause majeur des facteurs extrinsèques à la charge d'enseignement proprement dite, comme par exemple l'état général des relations du travail, les structures administratives, les objectifs mêmes de l'enseignement collégial, etc...?
- 7- Estimez-vous que la charge d'enseignement du professeur (au sens du nombre d'heures de prestation, nombre d'étudiants, nombre de cours à préparer, etc...) devrait être une condition de travail étroitement liée à sa rémunération?
- 8- Dans le système actuel, comment concevez-vous ou comment départagez-vous les responsabilités dans l'optique d'une haute qualité de l'enseignement collégial? (Le Ministère - le CEGEP - la D.S.P. - le département - le professeur - étudiants)
- 9- On affirme souvent, en relation avec l'existence de la norme 1/15, que le développement de l'enseignement professionnel se fait au détriment de l'enseignement général. Ainsi, on voit des syndicats locaux d'enseignants s'opposer d'une certaine façon à un développement accru du professionnel dans leur institution invoquant que cela occasionnerait un accroissement significatif de la charge moyenne d'enseignement (qui serait d'ailleurs très élevée actuellement).
- 10- Plusieurs organismes, dont certains comités provinciaux de coordination de programme professionnel d'une part et le Conseil de Patronat d'autre part, ont affirmé récemment que l'enseignement professionnel est un "parent pauvre" dans le système actuel, qu'il est mal servi par les règles actuelles, par la norme 1/15, et qu'en somme, on solutionnerait le problème en ayant une norme spécifique pour l'enseignement professionnel, c'est-à-dire la norme 1/10. Croyez-vous ce jugement fondé? Pourquoi?

II- Eléments de solutions

- 11- a) Favoriseriez-vous l'établissement d'une "charge provinciale" unique pour tous les enseignants (plein temps) d'une même discipline? Si oui, quels en seraient les facteurs constituants?

- de premier ordre,
- de deuxième ordre,
- de troisième ordre, etc...?

En répondant oui, ne croyez-vous pas qu'il faille adopter un modèle pédagogique, un modèle d'enseignement (en somme une conception, une philosophie d'enseignement) unique à la grandeur de la province? Dans l'affirmative, pensez-vous qu'il puisse s'établir un consensus sur ce modèle dans le contexte actuel et pour l'ensemble des disciplines? Dans la négative, comment entrevoyez-vous un mode équitable de comparaison entre ces différents modèles pédagogiques?

- b) Est-ce qu'au contraire vous favoriseriez un système de distribution des ressources qui laisserait aux instances locales (Cegep, secteurs, département...) le plus d'autonomie possible dans l'organisation de l'enseignement et dans le modèle pédagogique choisi?

- 12- Pour briser l'iniquité inter-institutionnelle que provoquerait actuellement la norme 1/15, on parle souvent d'une pondération de la norme d'une institution à l'autre, ce qui améliorerait de façon significative la répartition des ressources (Cf. Plan de travail de la Fédération des CEGEP). Si une telle pondération était développée et appliquée et que votre institution, à cause de la teneur particulière de son inscription, se voyait diminuer le nombre de professeurs auquel elle a droit, quelle serait alors votre attitude?

Seriez-vous favorable à l'établissement d'une telle pondération?

Pensez-vous que collectivement la chose soit applicable si l'on songe que cela favoriserait à peu près la moitié des CEGEP et pénaliserait l'autre moitié?

13- Différenciation des tâches

- a) Croyez-vous qu'un système de différenciation des tâches d'enseignement auquel on subordonnerait un système de différenciation des emplois, serait une solution au problème de l'utilisation optimale des ressources professorales?

Souhaiteriez-vous un tel système? Le croyez-vous "applicable"?

Quels obstacles y verriez-vous du point de vue de

- l'organisation de l'enseignement;
- la pédagogie elle-même;
- les relations du travail;
- l'idéologie syndicale?

- b) Serait-il réaliste de vouloir se doter d'un système d'emploi où l'on retrouverait deux ou trois catégories d'enseignants correspondant à des niveaux de responsabilité différents et par le fait même à des niveaux de qualification et de compétence et à des niveaux de rémunération distincts?

- c) Croyez-vous que dans l'ensemble de la fonction enseignante de votre institution, il existe à l'heure actuelle une portion importante de:

- 1- sous-utilisation de la compétence professorale?

V.G.- Le fait que le professeur soit appelé à accomplir des tâches de nature professionnelle, technique, administrative et surtout "de secrétariat" qui pourraient être remplies par un personnel moins spécialisé, moins qualifié?

- 2- sur-utilisation de la compétence professorale?

V.G.- L'on fait accomplir à des professeurs des tâches qui exigeraient des niveaux de qualification et de compétence supérieurs aux leurs.

- d) Par exemple, lorsque vient le temps d'augmenter les effectifs dans un département, préféreriez-vous par rapport à la situation actuelle, avoir le choix parmi les possibilités suivantes:

- 1- engager deux professeurs hautement qualifiés (à un salaire moyen de l'ordre de \$ 12,000.00);
- 2- engager un de ces deux professeurs hautement qualifié, puis un technicien en travaux pratiques (démonstrateur, assistant-professeur, etc...) et finalement une secrétaire (ou une "portion" de secrétaire);
- 3- engager selon toute autre combinaison le personnel, la masse salariale restant constante.

- 14- Tous et chacun admettent facilement que l'existence d'un niveau très faible d'inscription dans un certain nombre de cours et, de façon plus marquée, l'existence d'options (professionnelles) sous-peuplées dans un CEGEP, sont une cause importante non seulement du fardeau élevé dans les cours à forte densité d'inscription, mais aussi du fardeau moyen du corps professoral de l'institution. (L'Opération Inventaire 1973-74 menée par la CETEC veut, entre autres choses, en analyser quantitativement l'importance).

Compte tenu que l'effort fiscal, consenti à l'éducation dans le réseau public est du ressort exclusif du Gouvernement, serait-il souhaitable qu'il y ait intervention du Gouvernement dans le domaine de la constitution des groupes d'enseignement, ce qui dégagerait pour autant la responsabilité des instances locales face aux services à rendre à l'étudiant?

Par exemple, un CEGEP autorisé à recruter des étudiants dans un programme professionnel donné mais qui aurait inscrit finalement un nombre d'étudiants inférieur au seuil admis, se verrait contraint de transférer ces étudiants dans d'autres cégep, et ne serait pas obligé à "pénaliser" son corps professoral par une augmentation significative de sa charge d'enseignement.

- 15- On sait que le fardeau d'enseignement du corps professoral est en relation étroite avec le fardeau de travail demandé par les programmes aux étudiants et plus particulièrement avec le niveau d'encadrement pédagogique prescrit par le régime. Compte tenu des objectifs généraux et spécifiques visés par l'enseignement collégial, estimez-vous que la charge de travail de l'étudiant soit trop forte, d'une part, et que le niveau d'encadrement pédagogique (prestation d'enseignement) soit trop élevé, d'autre part?

ANNEXE 9

SEANCES SPECIALES DE CONSULTATION

- 1- Rencontre avec Mme Marie Chabot, chercheur, chargée de cours à la Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal
20 décembre 1973, 11:00 - 12:00
Faculté des Sciences de l'Education, Montréal.
- 2- Rencontre avec Gabriel Aubin, chercheur au C.A.D.R.E.
20 décembre 1973, 14:15 - 15:45
Local de la Fédération des CEGEP, Montréal
- 3- Rencontre, sur la formation des maîtres et le nouveau rôle de l'enseignant, avec
M. H. Barnabé, professeur
M. André Girard, professeur
26 février 1974, 10:00 - 12:00
Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal.
- 4- Rencontre du Coordonnateur avec le Conseil Supérieur de l'Education, Commission d'étude sur l'enseignement collégial au Complexe "G".
Objet: délimitation des frontières de recherche des deux commission d'étude.
- 5- Rencontre du Coordonnateur et du Secrétaire de la CETEC avec le Comité d'Anglais - langue maternelle (Mme Greta Nemiroff et 7 professeurs d'anglais).
14 décembre 1973,
Montreal New School, Montréal.
Objet: sur invitation de Mme Nemiroff, coordonnatrice provinciale, discuter du mandat de la Commission et de l'à-propos d'un mémoire de la part du Comité.
- 6- Rencontre avec le Service Socio-culturel du CEGEP de Sainte-Foy (Marcel Gaumont, Jean-Claude Deschesnes, une Conseillère en orientation)
29 janvier 1974, 09:00 - 10:15
CEGEP de Sainte-Foy.
- 7- Rencontre avec la Commission de la Classification pour confrontation d'hypothèses de recommandations
1er mai 1974, 14:00 - 16:00
Edifice "G", 24e étage.

ANNEXE 10

LISTE DES PROJETS PRESELECTIONNES

- Projets inscrits au Programme de Subventions de Recherche et d'Expérimentation

1- Ahuntsic (72-73 et 73-74)	<u>Interdisciplinarité</u>
2- Bois-de-Boulogne (72-73)	<u>Questionnaires d'étude assistés par ordinateur</u>
3- Edouard-Montpetit (72-73)	<u>Développement de programmes par la méthode audio-tutoriale</u>
4- Gaspésie (72-73)	<u>Cours de philosophie par enseignement programmé et individualisé</u>
5- Limoilou (72-73 et 73-74)	<u>Projet actif</u>
6- Limoilou (73-74)	<u>Fabrication de modules</u>
7- Lionel-Groulx (72-73)	<u>Décloisonnement et tutorat en sciences humaines</u>
8- Lionel-Groulx (72-73)	<u>Perfectionnement pédagogique</u>
9- Lionel-Groulx (73-74)	<u>Micro-graduation du français 902</u>
10- Maisonneuve (72-73)	<u>L'évaluation de la performance du professeur au niveau collégial</u>
11- Matane (73-74)	<u>Auto-apprentissage en français 202</u>
12- Rimouski (73-74)	<u>Films en calcul</u>
13- Rosemont (73-74)	<u>Création d'un matériel audio-visuel pour l'apprentissage de la chimie en laboratoire ouvert</u>
14- Saguenay-Lac St-Jean (73-74) (Jonquières)	<u>Personnalisation et interdisciplinarité en science</u>
15- Ste-Foy (73-74)	<u>Montage vidéo en sciences infirmières</u>
16- St-Jérôme (73-74)	<u>Enseignement modulaire en chimie</u>
17- Trois-Rivières (72-73)	<u>Laboratoire de créativité</u>
18- Trois-Rivières (72-73 et 73-74)	<u>Cours par terminal et audio-visuel</u>
19- Vanier (72-73)	<u>Kaleidoscope</u>
20- Vanier (73-74)	<u>Integrated and Individualized Science Curriculum</u>
21- Vanier (73-74)	<u>Traditional Classroom Teaching and Modular Teaching</u>
22- Vieux-Montréal	<u>Programmation d'un cours de physique selon la méthode de Keller</u>
23- Coordination de mathématiques (73-74)	<u>Approches pédagogiques pour l'enseignement de la mathématique</u>
24- Coordination de Physique (73-74)	<u>Archimède</u>
 <u>- Autres projets</u>	
25- Bois-de-Boulogne	<u>Tutorat</u>
26- Montmorency	<u>Expérience pilote: collège-bibliothèque</u>
27- Trois-Rivières	<u>Enseignement coopératif et télévisé</u>
28- Vieux-Montréal	<u>Multi</u>

ANNEXE 11

LISTE DES PROJETS SELECTIONNES

1- Ahuntsic	<u>Interdisciplinarité</u>
2- Bois-de-Boulogne	<u>Questionnaires d'étude assistés par ordinateur</u>
3- Edouard-Montpetit	<u>Développement de programmes par la méthode audio-tutoriale</u>
4- Limoilou	<u>Projet actif</u>
5- Lionel-Groulx	<u>Micro-graduation du français 902</u>
6- Matane	<u>Auto-apprentissage en français 202</u>
7- Rimouski	<u>Films en calcul</u>
8- Rosemont	<u>Création d'un matériel audio-visuel pour l'apprentissage de la chimie en laboratoire ouvert</u>
9- Saguenay-Lac St-Jean	<u>Personnalisation et interdisciplinarité en science</u>
10- St-Jérôme	<u>Enseignement modulaire en chimie</u>
11- Trois-Rivières	<u>Laboratoire de créativité</u>
12- Vanier	<u>Integrated and Individualized Science Curriculum</u>
13- Vieux-Montréal	<u>Programmation d'un cours de physique selon la méthode de Keller</u>
14- Coordination de physique	<u>Archimède</u>
15- Vieux-Montréal	<u>Multi</u>

ANNEXE 12

GRILLE D'ANALYSE

1- Identification du projet expérimental

- A) Collège
- B) Département
- C) Responsable
- D) Nature du projet
- E) Subvention
- F) Personnel impliqué et clientèle.

2- Objectifs spécifiques de l'expérience

- A) Objectifs cognitifs
 - i/ Eléments d'information
 - ii/ Habiletés intellectuelles
- B) Objectifs affectifs
- C) Objectifs psycho-moteurs

3- Analyse des présupposés de l'expérience: postulats et hypothèses

- A) Postulats: visées fondamentales, orientations et options pédagogiques; principes directeurs de l'expérience au plan de la conception de l'enseignement. (modèle théorique)
- B) Hypothèses: l'expérimentation tente d'apporter une solution à un problème pédagogique, elle suppose donc:
 - a/ l'observation et l'identification d'une situation problématique;
 - b/ la formulation d'une solution présumée valide (hypothèse opérationnelle);
 - c/ identification des variables en cause dans l'hypothèse;
 - d/ expérimentation: création de conditions spéciales permettant l'étude systématique des variables;
 - e/ interprétation et généralisation des résultats: niveau d'adhérence à l'expérience et à la réalité.

4- Analyse de la méthode pédagogique

A) Situations d'apprentissage

- Cours magistral
- Séminaire
- Cours-discussion
- Enseignement programmé
- Tutorat
- Enseignement modulaire
- Projets étudiants
- Travaux pratiques et laboratoires

B) Organisation du travail du professeur

- Travail individuel
- Travail en collaboration
- Team-teaching
- savoir
- expérience pédagogique
- techniques d'enseignement

C) Groupe(s) étudiant(s)

- Composition du groupe
Nombre d'étudiants et type de groupes
- Caractéristiques des membres du groupe
Savoir
Motivations
Homogénéité
- Modes d'inter-relations entre membres du groupe
- Types d'encadrement

D) Matériel pédagogique

- Nature et spécification
- Origine, source et choix
- Mode d'utilisation; choix et décision

E) Organisation horaire; répartition des activités

F) Evaluation

5- Analyse des implications de l'expérience

A) Quant à l'organisation matérielle

- Personnel
- Locaux
- Equipement
- Financement

B) Quant à la charge de travail du professeur

- Niveau de spécialisation des tâches
- Qualification et préparation
- Assistance professionnelle et technique
- Mode actuel de répartition des tâches
- Relation avec la semaine de travail de l'étudiant

6- Evaluation de l'expérience (Bilan provisoire)

- Type d'évaluation
- Objectifs: niveau d'atteinte
- Hypothèses: niveau de vérification

7- Portée prospective de l'expérience

A) Les possibilités de l'expérience en regard du système d'enseignement actuel

- Généralisation
- Adaptation
- Mutation

B) Le sens de l'expérience dans l'évolution de l'enseignement

a/ Extrapolation: projection du futur à partir de tendances spécifiques actuelles

- Rationalisation et efficacité de l'enseignement
- Individualisation et auto-formation
- Importance des moyens technologiques

b/ Les solutions de rechange: ruptures et démarcation éventuelles.

C) Rôle du professeur et fonctions: attentes, perceptions et prévisions

D) La gestion de l'expérimentation

a/ Sens et portée de l'expérimentation

b/ Modes de gestion de l'innovation dans l'enseignement

ANNEXE 13

LISTE DES RESPONSABLES RENCONTRES

Ahuntsic	<u>Interdisciplinarité</u>	Jacques Dufresne
Bois-de-Boulogne	<u>Questionnaires d'étude assistés par ordinateur</u>	Pierre Charbonneau (et coll.)
Edouard-Montpetit	<u>Développement de programmes par la méthode audio-tutoriale</u>	André Boivin Henri Bensimon
Limoilou	<u>Projet actif</u>	Denis Lebel, Jean- Marie Morand (et coll.)
Lionel-Groulx	<u>Micro-graduation du français 902</u>	Marc Leboulangé
Matane	<u>Auto-apprentissage en français 202</u>	Jean-Jacques Raymond (et coll.)
Rimouski	<u>Films en calcul</u>	Gérald Gagnon (et coll.)
Rosemont	<u>Création d'un matériel audio-visuel pour l'apprentissage de la chimie en laboratoire ouvert</u>	Robert Litzler
Saguenay-Lac St-Jean (Jonquières)	<u>Personnalisation et interdisciplinarité en sciences</u>	Jacques Vézina (et coll.)
St-Jérôme	<u>Enseignement modulaire en chimie</u>	Jean Charbonneau
Trois-Rivières	<u>Laboratoire de créativité</u>	Gilles Chapdelaine
Vanier	<u>Integrated and Individualized Science Curriculum</u>	Nguyen T. Luong Robert C. Peters
Vieux-Montréal	<u>Organisation d'un cours de physique selon la méthode Keller</u>	Gérard Provencher
Coordination de physique	<u>Archimède</u>	Roger Lanthier
Vieux-Montréal	<u>Multi</u>	Jocelyne Lapointe (et coll.)

ANNEXE 14

CLASSIFICATION DES PROJETS SELON LES CATEGORIES TYPOLOGIQUES

Catégories

Individualisation	1
Personnalisation	2
Interdisciplinarité	3
Audio-visuel	4

Classification

N.B.- Le premier chiffre indique l'appartenance principale; le ou les chiffres qui suivent, entre parenthèses, indique(nt) l'appartenance seconde.

<u>INSTITUTION</u>	<u>TITRE DU PROJET</u>	<u>CATEGORIE(S)</u>
Ahuntsic	<u>Interdisciplinarité</u>	3
Bois-de-Boulogne	<u>Questionnaires d'étude assistés par ordinateur</u>	1
Edouard-Montpetit	<u>Développement de programmes par la méthode audio-tutoriale</u>	1 (4)
Limoilou	<u>Projet actif</u>	2 (3)
Lionel-Groulx	<u>Micro-graduation du français 902</u>	1
Matane	<u>Auto-apprentissage en français 202</u>	1 (4)
Rimouski	<u>Films en calcul</u>	4 (1)
Rosemont	<u>Création d'un matériel audio-visuel pour l'apprentissage de la chimie en laboratoire ouvert</u>	1 (4)
Saguenay-Lac St-Jean (Jonquière)	<u>Personnalisation et interdisciplinarité en sciences</u>	1 (3) (2)
St-Jérôme	<u>Enseignement modulaire en chimie</u>	1 (4)
Trois-Rivières	<u>Laboratoire de créativité</u>	2
Vanier	<u>Integrated and Individualized Science Curriculum</u>	1 (3)
Vieux-Montréal	<u>Organisation d'un cours de physique selon la méthode Keller</u>	1
Coordination de physique	<u>Archimède</u>	4 (1)
Vieux-Montréal	<u>Multi</u>	2 (3)

LES PUBLICATIONS DE LA COMMISSION

1. Recherche sur la tâche des enseignants du collégial,
Documents d'étude et de recherche, CETEC-1, septembre 1974,
158 pages.
2. Opération Inventaire 1973-74,
Documents d'étude et de recherche, CETEC-2, mars 1975,
205 pages.
3. La tâche des enseignants du collégial,
Rapport final de la Commission d'étude sur la tâche des enseignants du collégial, mai 1975:

Tome I: Les études et les travaux de la Commission
Tome II: Dossier comparatif Québec-Etranger
Tome III: Délibérations et conclusions

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation
D. 7576-176

Code 43-3006